
Themenheft Nr. 11: Media Education:
Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum
Herausgegeben von Heinz Moser

Editorial: Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum

Heinz Moser

Seit der Gründung dieser Zeitschrift wurde der Beirat verstärkt auch international ausgebaut. Dies war schon deshalb notwendig, weil die vermehrt erscheinenden englischen Beiträge nicht allein aus deutschsprachiger Sicht begutachtet werden sollen. In der vorliegenden Ausgabe sollte der erweiterte Beirat eine Möglichkeit erhalten sich vorzustellen – nicht persönlich, sondern mit seiner Einschätzung der Medienpädagogik im eigenen Land. Dieser Anfrage sind Medienpädagogen aus verschiedenen Ländern gefolgt – von Österreich bis zu Grossbritannien und den USA.

Dabei fällt eine gewisse Zwiespältigkeit zur Situation der Medienpädagogik auf: Auf der einen Seite wird betont, wie der rasante technologische Wandel die Situation der Medienpädagogik in den letzten Jahrzehnten verändert hat. **Johannes Fromme** beschreibt in seinem Beitrag diesen Wandel im Hinblick auf die Mediensozialisation – bis hin zu Positionen, welche Aspekte einer Selbstsozialisation in den Vordergrund stellen. Damit stellen sich Anschlussfragen – wie diejenige von Fromme, was die Freisetzung der Individuen in der soziokulturellen Sphäre bedeute, wenn diese mit dem wachsenden Einfluss anonymer Instanzen wie den Medien konfrontiert sind. Oder es wäre auf **David Buckingham** zu verweisen, der in seinem Beitrag die Frage stellt, inwieweit der Begriff des medienkompetenten Kindes selbst ein Konstrukt darstellt. Für ihn sind beide Auffassungen problematisch und romantisierend – die traditionelle Konzeption des unschuldigen Kindes genauso wie jenes, welches das weise und medienkompetente Kind feiert.

Es sind also «grosse» Themen die heute der Bearbeitung durch den medienpädagogischen Diskurs warten. Damit kontrastiert indessen die in mehreren Beiträgen geäusserte Auffassung, dass die Medienpädagogik ein Schattendasein friste bzw. noch am Anfang stehe. So beginnen **Douglas Kellner** und **Jeff Share** mit der Bemerkung, dass die Medienpädagogik in den USA weit weniger avanciert sei wie in anderen englischsprachigen Länder (z.B. in Grossbritannien, Kanada und Australien). Für Österreich betonen **Ingrid Paus-Hasebrink** und **Brigitte Hipfl**, dass es eine Vielzahl von Angeboten und Konzepten gebe, aber dass dennoch eine institutionelle Verstärkung notwendig sei. Das von mehreren Autoren aufgespannte Kaleidoskop in acht Bildern belegt sowohl diese Vielfalt, stellt aber implizit auch die Frage nach der Konzentration und weiteren theoretischen Fundierung. Mit dieser Problematik steigt auch **Gerhard Tulodziecki** ein, wenn er auf die ausserordentlich grosse Begriffsvielfalt aufmerksam macht, welche in der Medienpädagogik vorherrschend ist. Dennoch macht sein Beitrag auch deutlich, dass mit den bescheidenen Mitteln, über welche die Medienpädagogik verfügt, auch einiges erreicht wurde – und dass sich weitere Chancen bieten, wenn die Entwicklungen im Medienbereich konstruktiv aufgenommen werden.



Johannes Fromme

17.1.2006

Socialisation in the Age of New Media

1. Introduction

Media education is a comparatively young specialisation within educational science. It acts on the assumption that in modern (or postmodern) societies human's relation to the world is largely mediated by technical media. To act pedagogically therefore has to be conceived and understood as acting in a world shaped by information and communication technologies. Based on this media education addresses three different problems. First it tries to analyse and critically reflect on socio-cultural forms and practices of media usage in order to assess the social as well as individual relevance of technically mediated perception and communication. Second it tries to develop scientifically founded concepts for the practice of media education in order to foster people's media skills and media literacy. Third it tries to develop concepts for media didactics, that is for a methodical application of technical media in order to support teaching and learning processes.

This paper gives attention to the first of these three problems. In concentrates on the relevance of the computer-based new information and communication technologies which I will refer to as new media. Nowadays, there is no doubt that new media have penetrated the entirety of social life and will continue to do so. The ubiquity of new media maybe regarded as one of the most obvious social consequences new media have (Lievrouw & Livingstone 2002). This is why we are not merely dealing with new *technologies* but with new *cultural techniques*. Compared to traditional media, an important characteristic of the new media is that social and cultural phenomena in new ways extend into the media worlds

that have become interactive (Negroponte 1995; Escobar 1996; Marotzki 1997). Hence, those media worlds extend the socio-cultural scope of experience into the digital dimension.

To assess the relevance of social experiences for an individual's personal development may be regarded as the core of what is under consideration in socialisation theory and socialisation research. In the past two or three decades the media have become a matter of interest in the range of socialisation theory and research (Schorb, Mohn & Theunert 1991; Hurrelmann 1993; Fritz, Sting & Vollbrecht 2003). It is basically the possible influence of the mass media which has been discussed and investigated in this context. So the main objective of this paper is to discuss the relevance which experiences with and in the interactive worlds of new media (like computer games or the internet) may have for personality development. Therefore I will initially try to reconstruct the main ideas of the concept of socialisation as well as some relevant issues of current discourses on this concept. As a part of this, a critical side glance at corresponding public discourses will be taken. After that a closer look will be taken at how social experiences are enabled and shaped in the interactive (or virtual) worlds of the new media. This will include an attempt to highlight typical positions currently taken in theoretical and empirical work on socialisation effects of new media. Against this background, challenges and tasks of future research on socio-cultural implications of new media shall be pointed out at the end of the paper.

2. Central ideas of the concept of socialisation

Socialisation is a term not often used in everyday speech. Rather, it is a sociological term used since Emil Durkheim in order to denote the process of humans growing into their cultural and social environment. The notion is based on the anthropological insight that humans are not sufficiently equipped with instinct-driven mechanisms. This means for one that they require substantial support and protection – especially when still young babies/children. Additionally, this means humans need to acquire some essential skills and knowledge in order to be able to live and survive in a socio-cultural world. From this perspective, humans need a kind of second birth – a socio-cultural one – which is based on learning processes.

In a *broader* sense, the term socialisation encompasses all aspects of human personality development going back to social influences, including education and instruction. The concept of education represents intentional



and deliberately planned efforts by society and its institutions (e. g. family and schools) to convey knowledge and skills that are considered as necessary or important. This especially includes socio-cultural norms and values. Hence, the central idea of education is to positively influence personality development (Vogel 1996).

Socialisation research usually acts on a *narrower* definition of socialisation, factoring out any intentional efforts and concentrating instead on casual and involuntary learning processes taking place in the individual's social environment. In this narrower sense, socialisation refers particularly to those moments and events of someone's growing into a pre-defined socio-cultural world that are not shaped by pedagogical intent.

The term socialisation makes us primarily think of children as they initially hardly know anything about the social and cultural world they are born into. However, lifelong learning is becoming more of an issue in modern (or postmodern) societies which are characterised by dynamic processes of socio-cultural change. Because of this, socialisation is now widely regarded as a lifelong process, too.

One of the most significant achievements of early socialisation research was proving a connection between someone's social origins and family socialisation on the one hand, and his or her academic and professional success on the other. The general approach was to try to fit social origins into a layer model. According to this approach, the further down in the layer model a family is situated, the more it is subject to strains and discriminations. These have a negative effect on communication and interaction processes, which makes the development of cognitive and motivational abilities required for academic and professional success increasingly unlikely. The layer model is nowadays often seen as too narrow and one-dimensional. Hence, it is hardly employed any more. Nevertheless, thanks to the research in this field, it is no longer the individual who is per se held responsible for failings and shortcomings (e. g. at school). Instead, the possible influence of social circumstances the individual is faced with are being taken into consideration as well. In other words: socialisation theory and research tries to explain specific current attitudes and ways of acting on the background of specific bygone social experiences. This doubtlessly has to be taken as a scientific advancement compared to individualised models of explanation.

In the 1960s the concept of socialisation became more and more popular in social sciences and humanities (including educational theory and science).¹ The adoption of this concept was accompanied by an increasing orientation towards empirical social research, one focus of which became social inequality. As a result, a greater sensitivity was developed towards structures (both inside and outside the educational system) leading to social exclusion or to stabilising social disparities. This is still a relevant topic in present social science discourses (e. g. Bauer 2002; Mansel 1995). Yet, the growing interest in how processes and structures of the social and cultural life do influence personality development in the first instance did not go along with an alteration of the prevailing normative attitude towards any uncontrolled stimuli and experiences. There was still a tendency to stick to positions held time and again since Rousseau; namely to the notion that any influences of modern society that are not pedagogically pre-filtered or controlled are more likely to be harmful than advantageous to a child's development. Especially the mass media were considered to have a mostly negative impact on younger recipients.² This attitude may be found to date, but with regard to the social sciences it does not seem to be prevalent any more. In the last analysis a more open and analytical interest in any social experience has been developed in the course of establishing socialisation as an accepted approach and field of research (as an early example, see Zinnecker 1979).

3. Non-scientific discourses about the effects of media

In contrast to this scientific development, in public and private discourses there is still a predominantly negative attitude towards certain non-educational influences on children's and juveniles' development. Exemplary of this are public discussions subsequent to the Columbine massacre in Littleton in April 1999, and the bloodbath caused by a 19-year-old in a school in Erfurt, Germany in April 2002. In both cases, heavily armed students

¹ The concept of socialisation in effect served as a common theoretical foundation for interdisciplinary research especially in the range of sociology, psychology, and pedagogy (educational science).

² The tendency to discuss the media critically may also be related to the predominance of critical social theories in Europe at the time. In the tradition of Horkheimer and Adorno the media were regarded as a part of the culture industry, and mass communication was conceptualised as a powerful and effective form of manipulating or at least influencing the recipients.

entered their schools, first shooting several teachers and fellow students and eventually killing themselves. Equally, in both cases, mass media reported the perpetrators were ardent fans of certain computer games, namely so-called first person shooters, which allegedly spurred their actions. The two Columbine students were said to be *Doom* and *Quake* players, the Erfurt perpetrator reportedly played *Counter Strike*.³ These instances open up the question what effects depictions of violence in modern media do or do not have. This is not the place to go further into this question. However, I would like to make the following thesis-like remarks with regards to my subject:

1. Initially, I stated that socialisation is not a term commonly used in everyday speech. Yet, these examples demonstrate that in public discourses, there is nevertheless a notion of casual learning of social – or in this case anti-social – behaviour. A classic causal view is adopted, though: certain behavioural patterns are seen as the results of antecedent media use. From this perspective, media and their contents, respectively, did something to the adolescents. They trained them to kill and made them imitate media models and experiences in reality.
2. The examples show that new media – in this case computer games – are being approached in the same effects-type way as traditional mass media were (or are) being discussed.
3. Disregard whether the assumption of such socialisation effects of media can actually be proven, and assume an observer's perspective. From this point of view, such discourses might be regarded as their own social reality, (partially) constructed by mass media. This, in turn, makes public discourses and rhetoric an interesting subject for socio-scientific research (Lange & Lüscher 1998; Lange 2000; Squire 2002). And these discourses are pedagogically significant, too, since interpretation patterns spread in this way influence parents' and others' educational actions.⁴

³ Following the Erfurt massacre, the *Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien* (*Federal Department for Media Harmful to Young Persons*) did research and – among other things – examined the murderer's computer. A representative of the *Bundesprüfstelle* told me that *Counter Strike* was in fact not installed on the computer. Technically, the computer wasn't even sufficiently equipped to run that game. Hence, it is highly questionable whether that computer game «trained» the Erfurt student, as was reported in the German press.

⁴ Such public discourses may not only influence education but jurisdiction as well. For instance, subsequent to the events in Erfurt, German law for the protection of minors was altered to the effect that all video and computer games need to be age-rated. By

The conviction outlined above – computer games like *Counter Strike* negatively affect adolescents – is very widespread among parents and teachers, which often sparks conflicts, especially with male juveniles aged 12 to 16, with whom *Counter Strike* was very popular until recently.

4. In a way, events like Columbine and Erfurt point to effects media have on socialisation that are quite different from the publicly discussed ones: the manner in which said massacres were discussed – at least in non-scientific circles – was shaped by the way mass media reported on them. Communication science has conceptualised this kind of media influence as agenda-setting (Dearing & Rogers 1996; McCombs 2000). The assumption is that media do not tell us what to think but what to think about. Hence, the relevance they have mainly consists in making or not making a topic of certain facts, and subsequently setting the tone for any topic. Thus, they convey a certain image of these facts to the public. In the case of Erfurt, the image of a violent criminal was created (Linssen 2003). With reference to Erving Goffman (1974), this socialising effect mass media possess may be identified as *framing*, which means they create a framework that provides a (more or less) consistent context for problem definitions, causal attributions, and values.
5. The mass media's agenda-setting (co-)constructed a notion of media having a negative effect. However, not all media are equally affected by this. In fact, at any one time, scepticism is mainly focussed on *new* media. Reading books, for instance, is nowadays hardly considered a problematic form of media use. On the contrary: reading books is generally accepted as a cultural and worthwhile activity, worthy of educational nurturing. The perspective on this was quite different in the 18th century. Back then, people were worried about an accelerating «reading mania» among children and women (!). It was feared that children would gain «wrong» knowledge from reading the «wrong» books. Physical degeneration caused by reading too much was a concern, too. As far as women were concerned, it was dreaded that reading «shallow novels» would make them neglect their functional duties as mother, housewife, and faithful wife to their husband (Baacke 1995). Hence, the negative connotations of media often conveyed in public discourses express

the way, the people in charge for that obviously did not care very much about the fact that the Erfurt murderer wasn't a minor anymore: he was 19.

scepticism towards *new* media, i. e. media not (yet) established within a certain generation and a socio-cultural context. Conversely, media the debating parties grew up with – and are consequently used to – are much more likely to be accepted and looked upon favourably (Fromme 2001; Schäffer 2003).

6. Insofar the popular public argument for a direct effects correlation of media to social problems also represents a protectionist attitude which supports different interests such as: the protection of traditional and elitist canons against popular culture, increased pedagogical or governmental control (not only of the minors), and moral conservatism using media as a punching bag.

4. Theoretical problems and developments in socialisation discourse

There are two main directions in socialisation theory: structural functionalism, and symbolic interactionism. At first, the predominant perception of socialisation was a structural functionalistic one. This notion goes back to Talcott Parsons and sees an individual's development as a functional outcome of social structures. Traditionally, this theory leaves no room for individual decision and acting autonomy. Socialisation is rather seen as a process of internalising socially pre-formed roles and thereby taking a particular position within the social system. This means that the individual is only considered as a socio-structurally pre-defined person. In contrast to this, symbolic interactionism, which goes back to Mead, sees socialisation much more as interplay between role taking and role making – which is a process the individual actively influences. While structural functionalistic theories focus on the macro level, symbolic interactionism concentrates particularly on the micro level of interaction.⁵ According to symbolic interactionism, any meaning emerges from social interactions and is not an inherent property of any object or social situation. This implies that any

⁵ French sociologist Bruno Latour's work claims to solve the conflict between micro-sociological and macro-sociological approaches – and hence between interactionist and structuralist theories (Latour 1998; 2001). Latour's stimulating thesis states that both social structuralists and interactionists neglect the relevance material objects have on social practice. This is why, according to Latour, they also overlook technology's mediating role. To my knowledge, his work has not yet been used to enrich socialisation theory and research, though. For that reason, I shall – for the moment – confine myself to discussing those approaches to socialisation theory that are at hand.

individual actively helps shape – and change – such meanings and values, instead of simply adopting them.

Both theory traditions do share some common ground, however, as both conceive socialisation as the adoption of social norms and values through the acquisition of social roles. A social role is seen as a bundle of normative expectations on attitude and behaviour which are put forward to the individual by a reference group. In this respect, social roles (are supposed to) give some regularity and predictability to behaviour within a society. Thus, during the socialisation process, every individual acquires the ability to assume and subsequently fill social roles. As far as socialisation is concerned, the main difference between symbolic interactionism and structural functionalism is a different view on the relation between social determination and personal autonomy.

In my opinion, this is the central problem of socialisation theory. Many discussions were sparked off by this issue in the past. Exemplary, one may recall the debates about a new sociology of childhood that took place in the US as well as in Northern and Central Europe in the 1990s (Corsaro 1997; James, Jenks & Prout 1998; Qvortrup, Bardy, Sgritta & Wintersberger 1998; Zeiher 1996). Since Ariès (1975), an accepted perception is that childhood is not a natural phenomenon, but a social construct. Adopting this point of view, the new sociology of childhood has criticised the manner in which children and childhood were thitherto constructed in social science and humanities, i. e. children as nascents and childhood as a transition period. From this perspective, the concept of socialisation was also accused of seeing and studying children as immature beings, rather than actors with their own cultural practices. The protagonists of a new sociology of childhood not only pleaded for a different research into childhood, but also for giving more (political) rights to children, hence enhancing their social status. The radical focus on children's competence as actors, as well as the call to give up the notion of socialisation itself, has been rejected as exaggerated (e. g. Fromme & Vollmer 1999; Prout 2004). However, the theses of a new sociology of childhood have – at least in German-speaking countries – led to a discussion about revising the concept of socialisation, with the acting role and the willfulness of adolescents gaining more consideration (Honig, Leu & Nissen 1996; Zinnecker 1996; Zinnecker 2000). Currently, the term self-socialisation denotes such a – firstly heuristic – concept. This notion continues the tradition of symbolic interactionism while taking social change into account.

This implies reflecting on the consequences which processes of de-traditionalisation and individualisation (Beck 1992; Beck, Giddens & Lash 1996; Beck & Beck-Gernsheim 2002) may have on the idea and reality of personality development. What is diagnosed since the 1980s is nothing less than a decrease in bonding and orientation provided by most social instances that shaped norms and values in modern society: family, career, social class, religion, neighbourhood, trade union, and others. Thus, new scopes of actions and decisions open up for the individual, as it is no longer self-evident for him or her to simply adopt pre-defined social roles. Instead, one may choose what group or culture to become a member of oneself (Hurrelmann 2002). This is what the term self-socialisation draws our attention to. Individuals are set free in the socio-cultural sphere, but at the same time they are confronted with a growing influence of anonymous instances of socialisation like the media.

5. New media: technical foundations and social contexts

Generally speaking, new media is a notion which is based upon the difference of old and new. Newness, of course, is not a lasting quality. In the course of time anything that used to be new for a reference group will eventually become more or less well-known and lose its status of novelty. The same applies to the media. The adjective «new» refers to media that are regarded as new in a given time and a given socio-cultural context. For example television was a new medium for most people in Western Europe until the early 1960s. But today hardly anybody would name television a new medium anymore. At present most of the media which integrate computer technology are regarded as (relatively) new media. In a few years this might be quite different. When computer technology has become more or less omnipresent, and we are not too far away from that point, then we will presumably need an adjustment for the name new media.

This is why it is necessary to describe and define the object of our interest more precisely. I refer to media that are based on computer technology and therefore combine the qualities of a technical medium on the one hand and of an automaton on the other hand (Meder 1998). Which are these qualities?

Media may be defined as artifacts or devices designed for the mediation of information. In other words: the term media refers to all technically

produced or technically enabled forms of communication.⁶ The general quality and ability of technical media therefore is to take up and transmit information. Information may be conveyed without retardation (e. g. in a phone call), but quite often the information is technically stored before its transmission or reception (e. g. texts on paper or music on a recording tape).⁷ Accordingly, one has to differentiate between the instruments (e. g. typewriter, camera or film projector) utilised to produce, transfer and receive the respective information, and the various signified genres (e. g. film, letter or photo). In that sense, technical media are always comprised of hard- and software: they consist of a material object (or a system of objects) which somehow carries a more or less complex bundle of information.

An *automaton* is a system that retrieves information from its environment, saves and processes that information, and eventually distributes altered pieces of information to its environment. In comparison to traditional kinds of automaton, this principle has been exponentially advanced in computer technology, which is based on digital micro electronics. By connecting the functions of an automaton with those of a medium, the hybrid system of a media automaton is produced. Unlike traditional mass media which mediate prefabricated media genres this hybrid system can convey media genres which change according to an individual user's input.

This new feature of a medium (or message) usually is referred to as interactivity (Bieber & Leggewie 2004). It has been discussed whether interactivity actually can be regarded as a new property of the medium or rather has to be conceptualized as a quality of experiences that users equate with interactivity (McMillan 2002). But even if the latter position is taken we can say that perceived interactivity is bound to the hybrid system of a media automaton. This type of interactivity – McMillan calls it user-to-system interactivity⁸ – has been particularly far developed in the field of

⁶ This follows the most common understanding of the term media. Sometimes the term is used in a broader sense which comprises all resources available for communication, including speech and gesture.

⁷ To communicate asynchronously is one of the ways in which technical media extend our inartificial abilities to communicate.

⁸ McMillan (2002) suggests to distinguish three levels of interactivity: user-to-user, user-to-document and user-to-system. The first refers to technically mediated forms of interaction between two or more communicating partners as a new form of social (symbolic) interaction, the second refers to activities around prefabricated content packages (like content-on-demand or content exchange), and the third refers to the

computer games. They usually demand a constant user input, which matches the depicted events or circumstances respectively. Consequently, the games initiate a circle of input-output-interaction that starts and maintains the course of events (Klimmt 2003). If the players do not take any actions at all, usually nothing new happens in the virtual world. For instance, in racing games, the user's vehicle only moves if he or she presses a certain button. The same applies to the virtual characters in adventure or sports games. Depending on the own input, the game program simulates specific incidences, like crashes with other cars or the appearance of new obstacles, upon which the player has to react with new input.

Hence, user-to-system interactivity goes along with the new experience of self-efficacy in a mediated world (Bandura 1997). Compared to computer games the reactions of other interactive media, like word processing software or internet sites, may appear less impressive or relevant. But on the whole new media expand the user's range of influence sort of into the mediated presentation.

Further far reaching consequences in terms of media based communication is achieved by another technical development, namely the conjunction of computer technology with modern telecommunications. This development makes it possible to create a network between individual computers. People around the globe can interact with and within the same mediated environment at the same time. Hence, computer networks provide opportunities (and are used) to develop new forms of user-to-user interactivity like electronic mail, chat, online communities, newsgroups, multiplayer online games, and so on. In the past five to ten years these phenomena have started to arise some research interest in the field of media studies and social sciences (e. g. Thimm 2000; Stegbauer 2001; Götzenbrucker 2001). The approaches and research questions are diverse, but yet the studies show that new media are used «to actively construct social meaning within the challenges and opportunities» posed by these media (Baym 2002, 66). Computer-mediated activities in computer-mediated environments⁹ are reshaping communication and putting forth new relationships and social

interaction between people and the computer, which somehow simulates «real» interaction.

⁹ Metaphors of space like virtual environment, cyberspace, arena or multiuser dungeon are quite commonly used when describing the internet or new media. The mediating technology which is put between the users apparently is not so much perceived as a new communication channel but as a communication environment.

groups. Therefore the internet can be considered as a new arena for complex socio-cultural practices – which gives the notion of media socialisation a different meaning. Here the media are no longer just presenting and transmitting social norms, roles or other contents to an audience, but they allow for making and shaping actual socio-cultural experiences «in» a technically mediated environment.

6. Sozialisation und computer based media: a mutual connection

The analysis with regard to some of the theoretical issues and problems the concept of socialisation implies certainly has underscored that socialisation cannot be understood as a mono causal and one-sided course of effects. In other words, the individual is not rendered social, as it were, through imposed role expectations and social structures. The structures and social guidelines rather impinge on individual characters who develop, by coping with the social circumstances, their own ideas and behaviour. Hence, the same applies to media related socialisation, which is a process in the tensional field between media structures and mediated information on the one hand and motives, expectations, and socio-cultural contexts of the user on the other hand. That is, (adolescent) users always socialise themselves in the symbolic sphere of the media, too. Before further investigating the peculiarities of socialisation processes with regard to the «new» computer based media, I should like to point out that the connection between media usage and socialisation is a mutual one. The utilisation of media does not only influence actual processes of socialisation but an individual's socialisation history also forms a base for the actual use of media as a socio-cultural activity. This will be briefly explored in the following since this connection, too, is relevant for media-related research.

Social experience that a member of a particular social group (e. g. age group, gender or social background) has gained provides, among other things, potential explanations for specific forms of media usage. Quantitatively oriented media studies start from the assumption that there are links between social backgrounds and media utilisation when they for example discuss and describe characteristic features concerning media use and media preferences for different social groups. That is to say, empirically found differences with regard to media practice are – at least partially – related to different antecedent social experiences. Respective findings and arguments are being reported for «new media» like video games, computers, and the internet, too. One of the results which has been confirmed time and

again is that boys and girls prefer different media activities and contents (e. g. Greenfield 1984; Mühlen-Achs & Schorb 1995; Greenfield & Cocking 1996; Lange & Lüscher 1998; Livingstone & Bovill 2001; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2003). The *processes* which are at the root of these empirical differences, are usually not being discussed in the context of quantitatively oriented studies. Normally they are only taken into account in the compressed form of obtained social membership. This category is utilised as an independent variable in order to explain other phenomena, but it is not so much a subject to further investigation.

The limitations of approaches that make use of dependent and independent variables have increasingly been recognised by the social sciences. Accordingly, more qualitatively oriented approaches have been applied, by now. These new approaches aim at understanding the socio-cultural mechanisms and meanings from the point of view of the protagonists. From this new perspective, it is the processes and contexts rather than the effects of socialisation that are important. Yet, the ties between social experience and media practice can still be emphasised. Burkhard Schäffer, for example, has investigated the development of generation specific media cultures. He presumes that every age group grows up with specific types of contemporary media and interactively develops a mutual style of using them, which deviates the group from other generations. The members of each generation perceive their own styles of media usage, and their own media culture, as quasi natural ones. These styles and cultures have the tendency to last over the years and subliminally predetermine the way *new media* are dealt with. In exaggerated terms: someone who was born in the 1950s and who spent his youth using analogue media like record players, TV, and tape recorders, will approach computers and the internet in the same way they approached the familiar analogue media (Schäffer 2003). As mentioned above, media cultures also embrace a specific – mostly informally acquired – *media competency*, and they predispose positive as well as negative attitudes towards certain media.

For the generation that grew up in the 1990s (in western industrialised societies), utilising a computer was, for the first time, a normal experience. So, this generation acquired a specific *computer competency* which comprises the dimension of computer knowledge and literacy as well as the dimension of practical computer skills (Tully 2000). This competence may

vary with regard to gender and social background, but on the whole it exceeds the average computer competence of older generations.

The fact that media competency is predominantly acquired casually is of special interest when it comes to the medium computer because it is not merely an entertainment medium but an essential instrument for many jobs, as well. True, adolescents primarily use computers to play games and entertain themselves, but in this case their toy is not a simplistic model of a device from the adult world but it is basically the same device used in modern offices. Often the performance of computers used for computer games even surpasses that of office computers. Hence, some people believe that using the computer for entertainment purposes still possesses the potential to familiarise children with computers and may encourage the pursuit of a career in technology (Cocking & Greenfield 1996; Cassell 1999).

7. Socialisation and new media – on the relevance of the content

In discussions and research conducted so far, there are two distinctive main approaches. With regards to socialisation, one primarily considers contents; the other focusses on different modes of media conveyance.

In work dealing with (possible) effects of content, three topics seem to be predominant: violence and aggression, gender issues, and ideologies (including world views and attitudes towards other ethnic groups).

Violence in the media frequently absorbs both the public and science. In the past, this topic was discussed with regards to almost all new media. As outlined above, a great deal of attention is currently focussed on the possible effects of playing computer games containing graphic violence. The predominant fear is that violent and aggressive media content leads to an increase of hostile feelings, aggressive thoughts, and violent behaviour in personalities that are regarded as socially and morally immature, i. e. especially in children and juveniles (for an overview, see Anderson & Bushman 2001; Anderson 2004; Bergmann 2000).¹⁰ Referring to new, interactive media, mostly stronger effects are assumed compared to film and television, for instance. Reason being that interactive media supposedly depict and transmit information in a more realistic way – an assumption

¹⁰ Computer games like *America's Army Operations* reveal that in the military domain, such learning effects are not so much feared but desired. At least, the fascination many male juveniles have with first person shooters is being tied in with to try to convey the army and its ideological basis.

which, of course, refers to the presentation mode rather than to the presented content. However, all available research work and its results are disputable, both theoretically and methodologically. This cannot and shall not be discussed in more detail in this paper (see e. g. Klimmt & Trepte 2003; Squire 2002). Still, from a socialisation-based perspective, the following aspects are worth mentioning:

1. Existing studies at best only measure short-term increases in aggressiveness, rather than long-term effects on social or anti-social behaviour.
2. Those studies imply relatively trivial (mono-) causal connections, neglecting the constructive character of digesting (media) information (Klimmt & Trepte 2003).
3. Not rarely correlation is being confused with causality.
4. Violence is removed from the narrative context it is originally situated in. The assumption is, that actions perceived or developed in a media context are simply transferred to situations in everyday life (Squire 2002).

Work dealing with implications of gender roles as depicted in video and computer games usually has a different focus and follows a non-causal argumentation. Instead, it is pointed out that media, just like other agents of socialisation in society, convey social roles (here: gender roles) which boys and girls deal with during their adolescence (Cassell & Jenkins 1999; Dietz 1998). Similar to the agenda setting approach mentioned above, focus is put on those ideas and messages that, without being topical themselves, form the basis of any content conveyed. In modern (or postmodern) societies, images and information delivered through media play an increasingly important role in children's efforts to define and integrate into their self-concept social categories like gender. If traditional and stereotypical presentations prevail, this may have an influence, e. g. on boys' and girls' gender role expectations and definitions. Consequently, their identity formation could be influenced, too. In my opinion, the media are thus rightly criticised if the way they portray gender roles occasionally falls way behind the degree of differentiation reached in society. Content analyses have actually shown that new media like computer games predominantly portray gender roles in a stereotypical way. For example, most controllable characters in computer games are male, and the portrayal of male and female characters tends to be even more clichéd than in films and

advertisings. Heroic, strong males are often juxtaposed to feeble, passive female characters (Dietz 1998; Fromme & Gecius 1997).

To date only little attention has been paid to the question whether or not it makes a difference for processes of identification and socialisation when a character presented in the media can be controlled and/or (re)designed by the recipient. According to a recent study the parasocial relationship to *Lara Croft*, a famous computer game character, is less distinct than the parasocial relationship to selected film or TV characters (Klimmt & Vorderer 2002). This may lead to the assumption that the relationship to roles represented by controllable characters (or avatars) are not so much based on identification, but on interaction with the virtual environment. These characters act as an extended arm and electronic proxy of the user within the virtual environment (Fritz 1995). The user's attention seems to be drawn off the presented role models as soon as the avatar is engaged in intense virtual interactions. From there we could at first argue that representation (e. g. of gender) becomes less powerful for users of new media – at least for experienced ones – than of traditional media. But we could also argue that it becomes more difficult for the user to critically reflect on the presented role models, because the reception becomes a casual, mostly unconscious part of acting within the virtual world. On the other hand interactive media often allow the users to choose and design (or redesign) their avatar. In that case we could argue that the construction of role models becomes topical. The users are not confined to adopting given role models but they may or even have to create their own character (that is the avatar's race, sex, outfit, attributes, capacities and so on). This is why Sherry Turkle claims that MUDs¹¹ can be described as identity workshops where the users play with new or different aspects or concepts of their selves (Turkle 1995).

Something similar can be said about world views and ideologies conveyed by new media. As is the case with gender roles, the ideologies, norms, and world views usually are not explicit topics. Rather, they are seemingly natural premises the new media (like the traditional mass media) employ. To some extent, these premises may reflect the programmers' and design-

¹¹ MUDs (Multi User Dungeons) are text-based virtual environments on the internet where hundreds of users may be logged in simultaneously. They can be regarded as the non-commercialised antecedents of the so-called MMOGs (Massively Multiplayer Online Games) or MMORPGs (Massively Multiplayer Online Role Playing Games) which present shared 3D graphical environments on the internet.

ners' views, who may often not be aware of what social and cultural concepts they are attached to.

Again we could argue that an interactive access would not necessarily advance the development of a critical and reflective distance to contents like that. Rather, the necessity to constantly interact with the virtual environment could detract the users from the incidentally mediated ideologies and norms. This assumption is backed by research on the perception of computer games which usually are highly interactive. Their game internal requirements tend to absorb all the player's advertency. Studies on the relevance of game contents have shown that, from the player's perspective, the topics and stories are less important than in other media. When playing a computer game, one's own action and striving for success can – depending on the type of game – be more crucial than the content or the story (Witting, Esser & Ibrahim 2003).

In the past, discussions have been sparked by – among others – the ideologies underlying the games *Command & Conquer: Generals* and *The Sims*, respectively. The stereotypical way in which the selectable US, Chinese, and terrorist units were portrayed in the strategy game *C&C: Generals* led the German *Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien* (Federal Department for Media Harmful to Young Persons) to the decision to put this game on the so-called <index> of media not appropriate for minors.¹² As regards the simulation game *The Sims*, the inherent ideology of consumption became a target of critical comments (e. g. Kline et al. 2003).¹³

But communication and interaction in the area of new media is not limited to prefabricated media environments and contents. Media usage here also goes beyond media reception in terms of traditional mass communication. Users can be – to different degrees – actively involved in the development of content: e. g. creating one's own avatar, designing a personal homepage,

¹² The German law for the protection of minors not only comprises regulations for the age-rating of different media, but it also allows for 'indexing' media which are regarded as especially harmful for adolescents. Media which have been put on the index mustn't be distributed to people under 18, mustn't be distributed via direct mail selling, and mustn't be advertised. The reasons for indexing *Command & Conquer: Generals* can be found in the online-version of the gamer's magazine *Game Star* at <http://www.gamestar.de/magazin/specials/vermischt/11740/index.html> [28 Feb. 2005].

¹³ Another area where ideologies seem to be widespread are marketing concepts for action computer games (Witting 2003).

modifying or expanding a given media environment, etc. These are, in the truest sense of the word, constructive activities which go along with normative as well as content-related decisions and selections. Hence, these activities can contribute to a more reflexive approach to media usage and media communication. This applies for communicative and social processes in networked virtual environments as well, since they cannot start with seemingly natural social circumstances and structures, but have to be arranged and designed in all respects (Marotzki 1997).

However, in all attempts to theorise or empirically study socialisation effects of media content, one must pay attention to the important fact that media content is in large part fictional. Fictional media worlds are not meant to inform about the <real world>, but to entertain (Luhmann 1996; Vorderer, Klimmt & Ritterfeld 2004). This applies to the new media as well. But they provide interactive entertainment. None of the activities in interactive environments have any direct influence on the real world. Like games these environments constitute their own realities, separate in time and space from so-called reality (Huizinga 1956; Sutton-Smith 1978). Here, some fixed laws and provisions of the real world do not apply; for instance, a simulated car accident does not have any negative effects on the health of those involved. Interactive shared environments constitute their own social worlds. They might look and even feel like reality (or what is perceived as such), but the virtual inhabitants or actors usually know they are in a game-like situation, though. So there is a mostly knowledge based borderline between these different realities.

This is not to say that activities in interactive environments framed as entertainment, fiction, or play do not have any relevance towards socialisation processes. But their relevance can be very different from the relevance of events and experiences in what we call the real world. They provide a chance to distance oneself from the demands of the everyday world, including socialisational expectations. Hence, one has the opportunity to experience relief, play through different alternatives, give in to the excitement of something different, try and practise new behaviours, or work on conflicts. This is not in all cases a harmless and harmonic affair, as Brian Sutton-Smith (e. g. 1986) stressed time and again. However, it is known from development psychology and cultural theory that experiences with fiction and playing are in many respects essential for personality development. These experiences are of particular importance as they train the ability to distinguish between play and non-play, between fiction and

reality, which means knowing that different behavioural rules may apply in different contexts.

My thesis is that acting in and participating in the construction of virtual worlds can also be beneficial to these framing skills. In media education, they are seen as one important dimension of <media competency>, which is the main agenda of media education – and which has also been recognised as important influencing factor of possible (socialisational) effects of media (Klimmt & Trepte 2003). The assumption is that this competency is also decisive for the question whether or not a transfer of behaviour from a world framed as fiction or play, respectively, takes place (Fritz 1997).

8. Socialisation and new media: on the relevance of formal aspects

Interactivity – or perceived interactivity – has already been referred to as the most conspicuous feature of new media which leads us to the question which relevance formal aspects and means of conveying may have towards socialisation. The earlier statement that interactive media can convey their information in a more realistic and credible way than traditional media already hinted at this aspect. But what exactly does <more realistic> mean in this context? What is meant is not a proximity to reality with respect to content, but with respect to how information (about something) is mediated. From this perspective visual and audiovisual media present the world (and even fictional worlds) in a more realistic way than a text, for example. In this respect, computer technology was for a while lagging behind standards reached by audiovisual media like films. But the realism offered by traditional audiovisual media is limited to the dimensions of sound and vision. Computer-based media, with its interactivity, opened up a new dimension of realism; and developments in this field have not reached their end yet. An interactive presentation of a world which is accessible not only optically and acoustically is perceived as realistic in a new way. Interactivity here may cover the following aspects:

- The simulation of movement in and through a media environment: The computer can actualise the presented environment in real-time according to the user's virtual movements.
- The simulation of action in a media environment: The user may manipulate some of the presented objects or features which means their status is different afterwards. Previously, media worlds did not allow for such self-efficacy.

- The simulation of interaction in a media environment: The user may sort of interact and communicate with computer generated characters.

Shared virtual environments, as provided by multi-user-games for instance, add another aspect enhancing the realistic impression of the depicted events. These games offer the possibility to interact, in a virtual world, with characters not controlled by a computer, but by other real people (user-to-user interaction). These are no longer parasocial phenomena as described in the context of television and film (Horton & Wohl 1986). Instead, we are dealing with the paradox of actual sociality in a virtual environment.

How can the socialisational relevance of media interactivity be described? This is a question for (further) research. Here I just want to outline two perspectives which could be of importance. One aspect is that user-to-system interactivity is tied to specific demands on the user. If users want to interact with or in a computer mediated environment they need (to acquire) certain skills and competencies (Gebel, Gurt & Wagner 2004). They need to be able to handle the hardware as well as the software. Otherwise, the virtual world may remain all but shut to them. In this respect, interactive new media casually and informally convey computer skills and competencies. Generally spoken, the users get used to computer technology in its various forms of application. They acquire a specific <computer literacy> (Sutton-Smith 1986; Tully 1994). The qualities and dimensions of this literacy still need to be explored in more detail. Patricia Greenfield's thesis is that we are witnessing an increase in <visual intelligence>, linked to the development of new technologies and visual communication, while also being accompanied by an average decrease in (literary) vocabulary (Greenfield 1998).

A second aspect is that we are confronted with new technical developments which tend to blur the borders between what is perceived as reality and as virtual reality. New immersive technologies make it more and more difficult for the user to clearly distinguish between the <real> world and computer mediated artificial worlds. The same applies for augmented reality technologies which actually project additional visual information into the user's real world perception.¹⁴ They are presented as a possibility to enrich one's real environment by providing relevant additional informa-

¹⁴ For an overview of current projects and applications see <http://www.augmented-reality.org/> [28 Feb. 2005].

tion virtually. So, unlike virtual reality augmented (or mixed) reality includes the real environment. Such technologies might be useful in different ways, but they also raise the question, whether or not the individual will always have the chance to clearly identify what is «real» and what is «virtual» when his or her senses don't perceive any difference. Up to now the ability to distinguish between media worlds and the real world, between fiction and reality, is regarded as a central dimension of so-called media-competency. The pre-conditions for developing this framing ability could become problematic – and this would imply a fundamental challenge to our concept of individual autonomy. But the protagonists and developers usually do not reflect too much about the politics of new technologies to which they might contribute.

9. Conclusion

It has been shown that the outcome of selected socio-cultural experiences is unpredictable when socialisation, in the tradition of symbolic interactionism, is defined as the active and contextually embedded digestion of information and experiences.¹⁵ The development of behaviour – and personality in general – is comprised of a plurality of different conditions and processes which influence each other mutually. This difficulty to explain clear causal correlations might be interpreted as a weakness of the notion of socialisation. However, I favour a different perspective. On principle, assuming somewhat mechanical effects cannot do justice to social and cultural phenomena. Yet, the concept of socialisation is a productive one, from a theoretical as well as from an empirical perspective. It allows to study and describe the relation between conditions and expectations relevant for socialisation on the one hand¹⁶ and the (re-) constructive processes of acquisition on the other hand. Research on media socialisation therefore has to observe both sides, the mediated messages as well as how they are perceived and acquired by the user.

¹⁵ British Cultural Studies favour a similar approach. Stuart Hall, for example, proposed a model of mass communication which stressed the importance of active interpretation (decoding) within relevant codes (Hall 1980).

¹⁶ Issues of socio-cultural exclusion and socio-economic disparities remain important in this context. The notion «digital divide», for example, draws attention to possible new knowledge gaps which can arise with new media (Bonfadelli 2002; DiMaggio et al. 2004). In knowledge based societies the ability to participate in new possibilities of communication, interaction, and information is also based on the access to the tools.

With regard to interactive media, the approaches and prestudies at hand which attempt to analyse what is conveyed by them (for computer games, see e. g. Fromme, Meder & Vollmer 2000; Aarseth, Smedstad & Sunnanå 2003) should be further developed into a broadly accepted analytical methodology as we have them for older media like films and pictures. From a socialisational perspective, an analysis of interactive media worlds has to be focussed in a way which can systematically point out their qualities as informal learning environments. At that, especially the roles, rules, values, ideologies and so forth that are not explicitly topical have to be laid open. With regard to new media, it could be very fruitful to try and analyse the mediating and framing function of the technical side in more detail, as Latour demanded to generally do in social sciences (Latour 2001). After all, the possibilities as well as the limitations of acting in media environments are to a great degree defined technically, as are the possibilities and limitations of interacting and communicating in shared virtual environments (Marotzki 2003).

Having pleaded to make use of a non-trivial notion of socialisation in order to study and describe casual processes of (socially relevant) learning with interactive media, I finally want to draw attention to developments which partly limit the range of this approach. Our present socio-cultural world is characterised by plurality. Media have contributed to this pluralisation, and the world of media itself has become immense. So-called new media have not substituted the old ones, but have been added to the existing media collection, which today is bigger than ever. It particularly exceeds the processing abilities of any individual. This forces one to make choices, and any choice is an act of putting oneself into a specific position in the socio-cultural world. Having to make choices is constitutional for the notion of socialisation becoming too narrow to adequately seize the phenomenon of learning (that is: acquiring the world) outside educational settings (Meder 2002). This is the background for the currently growing interest in so-called informal and self-directed learning, which in a way shoves itself in between the spheres of socialisation and education. Therefore, the growing up of children today may no longer be described as a predominantly «original» process of socialisation. Especially in the leisure domain children are not only allowed, but also expected to make their own choices. A different approach is necessary in addition to socialisation research concentrating on the more casual and involuntary aspects of acquiring social norms and values with and through media. Such research should also

study processes of informal and self-directed learning with and through media.

References

- Aarseth, E.; Smedstad, S.M.; Sunnanå, L. (2003): What's in a game? A multi-dimensional typology of games. In: M. Copier; J. Raessens (Eds.): *Level Up. Digital games research conference*. Utrecht University, 4–6 November 2003, Conference Proceedings, p. 48–53.
- Anderson, C.A. (2004): An update on the effects of playing violent video games. In: *Journal of Adolescence*, 27. p. 113–122.
- Anderson, C.A.; Bushman, B.J. (2001): Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and procial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. In: *Psychological Science*, 12 (5), p. 353–359.
- Ariès, P. (1975): *Geschichte der Kindheit*. München & Wien: Hanser.
- Baacke, D. (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: D. Baacke; F.J. Röhl (Eds.): *Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit*. Opladen: Leske + Budrich, p. 25–49.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauer, U. (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), p. 118–142.
- Baym, N.K. (2002): Interpersonal life online. In: L.A. Liewrouw; S. Livingstone (Eds.): *Handbook of New Media*. London et al.: Sage (Reprint 2004), p. 62–76.
- Beck, U. (1992): *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (2002): *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Beck, U., Giddens, A.; Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bergmann, S. (Ed.) (2000): *Mediale Gewalt. Eine reale Bedrohung für Kinder?* Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
- Bieber, C.; Leggewie, C. (Eds.) (2004): *Interaktivität – ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bonfadelli, H. (2002): The internet and knowledge gaps. A theoretical and empirical investigation. In: *European Journal of Communication*, 17 (1), p. 65–84.
- Cassell, J. (1999): Storytelling as a nexus of change in the relationship between gender and technology. In: J. Cassell; H. Jenkins (Eds.): *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cassell, J.; Jenkins, H. (Eds.) (1999): *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cocking, R.R.; Grenfield, P.M. (1996): Effects of interactive entertainment technologies on children's development. In: P.M. Greenfield; R.R. Cocking (Eds.): *Interacting with video*. Nordwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, p. 3–7.
- Corsaro, W.A. (1997): *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Dearing, J.W.; Rogers, E.M. (1996): *Agenda-Setting*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dietz, T.L. (1998): An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior. In: *Sex Roles*, 38 (5–6), p. 425–442.
- DiMaggio, P.; Hargittai, E.; Celeste, C.; Shafer, S. (2004): From unequal access to differentiated use: A literature review and agenda for research on digital inequality. In: K. Neckerman (Ed.): *Social Inequality*. New York: Russell Sage Foundation, p. 355–400.
- Durkheim, E. (1968): *The division of labor in society*. New York, N.Y.: Free Press (6. print).
- Escobar, A. (1996): Welcome to cyberia: notes on the anthropology of cyberculture. In: Z. Sadar; J.R. Ravetz (Eds.): *Cyberfutures. Culture and politics on the information superhighway*. London: Pluto Press, p. 111–137.
- Fritz, J. (1995): Modelle und Hypothesen zur Faszinationskraft von Bildschirmspielen. In: J. Fritz (Ed.): *Warum Computerspiele faszinieren*. Weinheim & München: Juventa, p. 11–38.
- Fritz, J. (1997): Zwischen Transfer und Transformation. Überlegungen zu einem Wirkungsmodell der virtuellen Welt. In: J. Fritz; W. Fehr (Eds.): *Handbuch Medien: Computerspiele*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, p. 229–246. Available at: http://www.medienpaedagogik-online.de/cs_oldier/6/00529/index.html [28 Feb. 2005].

- Fritz, K., Sting, S.; Vollbrecht, R. (Eds.) (2003): *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, J. (2001): Der Einfluss der Neuen Medien: Das Misstrauen der Erwachsenen und die medialen Praxen der Kinder. In: M.K.W. Schweer (Ed.): *Der Einfluss der Medien. Vertrauen und soziale Verantwortung*. Opladen: Leske + Budrich, p. 157–181.
- Fromme, J. (2003): Computer games as a part of children's culture. In: *Game Studies*, 3 (1), May 2003. Available at [http://www. game-studies.org/0301/fromme/](http://www.game-studies.org/0301/fromme/) [28 Feb. 2005].
- Fromme, J.; Gecius, M. (1997): Geschlechtsrollen in Video- und Computerspielen. In: J. Fritz; W. Fehr (Eds.): *Handbuch Medien: Computerspiele*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, p. 121–135. Available at http://www.medienpaedagogik-online.de/cs_older/2/00514/index.html [28 Feb. 2005].
- Fromme, J.; Meder, N.; Vollmer, N. (2000): *Computerspiele in der Kinderkultur*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, J.; Vollmer, N. (1999): Mediensozialisation oder Medienkultur? Lernprozesse im Umgang mit interaktiven Medien. In: J. Fromme et al. (Eds.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske + Budrich, p. 200–224.
- Gebel, C.; Gurt, M.; Wagner, U. (2004): *Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. Kurzfassung der Ergebnisse des Projekts «Kompetenzförderliche und kompetenzhemmende Faktoren in Computerspielen»*. München: JFF. Available at: http://www.jff.de/dateien/Kurzfassung_computerspiele.pdf [28 Feb. 2005].
- Goffman, E. (1974): *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ.Press.
- Götzenbrucker, G. (2001): *Soziale Netzwerke und Internet-Spielewelten*. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Greenfield, P.M. (1984): *Mind and media. The effects of television, video games and computers*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [German: *Kinder und neue Medien*. München & Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1987].
- Greenfield, P.M. (1998): The cultural evolution of IQ. In: U. Neisser (Ed.): *The rising curve. Long-term-gains in IQ and related measures*. Washington, DC: APA, p. 81–123. [German: *Die kulturelle Evolution des IQ*. In: *Spektrum Freizeit*, 21 (2), 1999, p. 18–50].
- Greenfield, P.M.; Cocking, R.R. (Eds.) (1996): *Interacting with video*. Nordwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Hall, S. (1980): Encoding/decoding. In: Centre for Contemporary Cultural Studies (Ed.): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*. London: Hutchinson, p. 128–138.
- Honig, M.-S.; Leu, H.R.; Nissen, U. (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. In: M.-S. Honig; H.R. Leu; U. Nissen (Eds.): *Kinder und Kindheit*. Weinheim & München: Juventa, p. 9–28.
- Horton, D.; Wohl, R.R. (1986): Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. In: G. Gumpert; R. Cathcart (Eds.): *Inter/Media. Interpersonal communication in a media world*. New York: Oxford University Press, p. 185–206.
- Huizinga, J. (1956): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt.
- Hurrelmann, K. (1993): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim & Basel: Beltz (4., überarb. und erg. Aufl.).
- Hurrelmann, K. (2002). Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), p. 155–166.
- James, A.; Jenks, C.; Prout, A. (1998): *Theorising childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Klimmt, C. (2003): Dimensions and determinants of the enjoyment of playing digital games. In: M. Copier; J. Raessens (Eds.): *Level Up. Digital games research conference*. Utrecht University, 4-6 November 2003, Conference Proceedings, p. 246–257.
- Klimmt, C.; Trepte, S. (2003): Theoretisch-methodische Desiderata der medienpsychologischen Forschung über die aggressionsfördernde Wirkung gewalthaltiger Computer- und Videospiele. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 15 (N.F.3) (4), p. 114–121.
- Klimmt, C.; Vorderer, P. (2002): «Lara ist mein Medium». Parasoziale Interaktionen mit Lara Croft im Vergleich zur Lieblingsfigur aus Film und Fernsehen. In: P. Rössler; S. Kubisch; V. Gehrau (Eds.): *Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung*. München: Fischer, p. 177–192.
- Kline, S. et al. (2003): *Digital Play*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Lange, A. (2000): Sozialisation durch Medien. In: M. Grundmann; K. Lüscher (Eds.): *Sozialökologische Sozialisationsforschung*. Konstanz: UVK, p. 305–332.

- Lange, A.; Lüscher, K. (1998): *Kinder und ihre Medienökologie*. München: KoPäd.
- Latour, B. (1998): Über technische Vermittlung. In: W. Rammert (Ed.): *Technik und Sozialtheorie*. Frankfurt: Campus, p. 29–81.
- Latour, B. (2001): Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 11 (2), p. 237–252.
- Liewrouw, L.A.; Livingstone, S. (2002): Introduction. The social shaping and consequences of ICTs. In: Liewrouw, L.A.; Livingstone, S. (Eds.): *Handbook of New Media*. London: Sage (Reprint 2004), p. 1–15.
- Linssen, R. (2003): Gewalt im Jugendalter – Stereotypen in den Medien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23 (2), p. 147–164.
- Livingstone, S.; Bovill, M. (Eds.) (2001): *Children and their changing media environments. A European comparative study*. Mahwah, NJ/London: Erlbaum.
- Luhmann, N. (1996): *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag (2., erweiterte Auflage).
- Mansel, J. (1995): *Sozialisation in der Risikogesellschaft*. Neuwied: Luchterhand.
- Marotzki, W. (1997): Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: D. Lenzen; N. Luhmann (Eds.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, p. 175–198.
- Marotzki, W. (2003): Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: B. Bachmair; P. Diepold; C. de Witt (Eds.): *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. Opladen: Leske + Budrich, p. 149–166.
- McCombs, M. (2000): Agenda-Setting. Zusammenhänge zwischen Massenmedien und Weltbild. In: A. Schorr (Ed.): *Publikums- und Wirkungsforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, p. 123–136.
- McMillan, S. (2002): Exploring models of interactivity from multiple research traditions: users, documents, and systems. In: Liewrouw, L.A.; Livingstone, S. (Eds.): *Handbook of New Media*. London: Sage (Reprint 2004), p. 163–182.
- Mead, G.H. (1967): *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: Univ. of Chicago Press (14. impr.).
- Meder, N. (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: M. Borrelli; J. Ruhloff (Eds.): *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band III*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, p. 26–40.
- Meder, N. (2002): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: *Spektrum Freizeit*, 24 (1), p. 8–17.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Ed.) (2003): *KIM-Studie 2003. Kinder und Medien. Computer und Internet*. Baden-Baden. Available at <http://www.mpfs.de> [28 Feb. 2005].
- Mühlen-Achs, G.; Schorb, B. (Eds.) (1995): *Medien und Geschlecht*. München: KoPäd.
- Negroponte, N. (1995): *Being digital*. New York: Knopf.
- Parsons, T. (1991): *The social system*. London: Routledge & Kegan (New edition).
- Prout, A. (2004): Herausforderungen für die neue Kindheitssoziologie. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau*, 48 (1), p. 57–72.
- Qvortrup, J.; Bardy, M.; Sgritta, G.; Winterberger, H. (Eds.): *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Schäffer, B. (2003): *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, B.; Mohn, E.; Theunert, H. (1991): Sozialisation durch (Massen-) Medien. In: K. Hurrelmann; D. Ulich (Eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim & Basel: Beltz (4., völlig neubearb. Aufl.), p. 493–508.
- Squire, K. (2002): Cultural framing of computer / video games. In: *Game Studies*, 2 (1), July 2002. Available at <http://www.gamestudies.org/0102/squire/> [28 Feb. 2005].
- Stegbauer, C. (2001): *Grenzen virtueller Gemeinschaft*. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Sutton-Smith, B. (1978): *Die Dialektik des Spiels*. Schorndorf: Hofmann.
- Sutton-Smith, B. (1986): *Toy as Culture*. New York & London: Gardner Press.
- Thimm, C. (Ed.) (2000): *Soziales im Netz*. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Tully, C.J. (1994): *Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Medien und Computer*. Wiesbaden & Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Tully, C.J. (2000): Jugendliche Netzkompetenz. In: W. Marotzki; D.M. Meister; U. Sander (Eds.): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen: Leske + Budrich, p. 189–215.
- Turkle, S. (1995): *Life on the screen. Identity in the age of the internet*. New York: Simon & Schuster.
- Vogel, P. (1996): Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von «Erziehung» und «Sozialisation». In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (4), p. 481–490.
- Vorderer, P.; Klimmt, C.; Ritterfeld, U. (2004): Enjoyment: At the heart of media entertainment. In: *Communication Theory*, 14 (4), p. 388–408.
- Witting, T. (2003): *Ideologiegehalte im Marketing von Egoshootern*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Available at: <http://snp.bpb.de/referate/witting.htm> [28 Feb. 2005].
- Witting, T.; Esser, H.; Ibrahim, S. (2003): Ein Computerspiel ist kein Fernsehfilm. Die Inhalte von Computerspielen im Urteil von Spielern und Wissenschaft. In: J. Fritz; W. Fehr (Eds.): *Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Available at: <http://www.medienpaedagogik-online.de/cs/00795/> [28 Feb. 2005].
- Zeiber, H. (1996): Von der Natur aus Außenseiter oder marginalisiert?. In: H. Zeiber; P. Büchner; J. Zinnecker (Eds.): *Kinder als Außenseiter*. Weinheim/München: Juventa, p. 7–27.
- Zinnecker, J. (1979): Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (5), p. 727–746.
- Zinnecker, J. (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? – Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: M.-S. Honig; H.R. Leu; U. Nissen (Eds.): *Kinder und Kindheit*. Weinheim & München: Juventa, p. 31–54.
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (3), p. 272–290.



David Buckingham

27.9.2005

Constructing the <Media Competent> Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK

Over the past fifteen years, sociologists have mounted an influential challenge to traditional psychological accounts of childhood. The new sociology of childhood has presented a powerful critique of the developmentalist view of children as merely <adults in the making>. Such a view, it is argued, judges children only in terms of what they will become in the future, once they have been adequately socialised: they are seen as inherently vulnerable, incomplete and dependent. The notion of competence has been a key term in this argument: children, it is suggested, need to be seen as autonomous agents, who are self-regulating, competent to make their own decisions and to negotiate with adults on an equal basis. (For instances of this approach, see James and Prout, 1990; James, Jenks and Prout, 1998; Mayall, 1994, 2002.) This view is not confined to academic research. It is also widely recognised by professionals working in children's services; and to some extent, it has been enshrined in legislation relating to children's rights.

Sociologists of childhood have largely neglected the role of the media, despite their self-evident significance in children's lives. Yet there are clear parallels between the approach I have outlined and that adopted by many media researchers. Qualitative research on children's uses and interpretations of media – particularly within the Cultural Studies tradition – has increasingly moved away from the notion that children are merely innocent and vulnerable, and hence in need of adult <protection>. On the contrary, children are now seen as an <active> audience: they possess a form of

<media literacy> – in effect, of <media competence> – that enables them to make sophisticated, critical judgments about what they watch and read. (For instances of this approach, see Buckingham, 1993; Davies, 2001; Tobin, 2000.) Some popular commentators have gone further, suggesting that children are in many respects more competent than adults in their dealings with media and digital technology (see McDonnell, 1993; Rushkoff, 1996; Tapscott, 1998). Here again, such arguments are also widely accepted by practitioners: media producers are increasingly inclined to argue that children are a demanding, <media-wise> audience that is difficult to persuade and to satisfy.

One of the most evident dangers of this approach, however, is that it may lead to a celebratory stance. As I have argued elsewhere (Buckingham, 2000), this approach provides a useful corrective to traditional views of children as merely passive victims of media influence; but in many respects it is just as sentimental as the approach it seeks to displace. In line with Romantic views of childhood, children are seen here to possess a form of spontaneous, natural wisdom that somehow automatically protects them from corruption. To this extent, any kind of adult intervention would seem to be quite superfluous – if not an unwarranted imposition of adult power. For example, in terms of education, it is hard to see where such views might lead – for if children are already competent in their dealings with media, it is far from clear what remains for them to learn. Likewise, it is hard to see any basis here for regulating the media – whether <negatively>, in terms of restricting children's access, or <positively>, in terms of provision that will meet the specific needs of children.

In this article, I want to consider how recent research on children and media relates to public policy, and specifically to current debates about media regulation in the UK. Debates about the media are obviously an important arena for contemporary concerns about childhood. For example, current debates about paedophiles on the internet, the influence of violent video games or television, or the possibility of banning advertising aimed at children, clearly reflect much broader tensions and anxieties to do with the place of children and their status or power relative to adults. Changes in media policy relating to children inevitably invoke much broader assumptions and discourses about childhood – not least about children's competence (or incompetence), and how that might be defined. My article addresses a very specific set of debates that are currently taking place in Britain around changes in media policy; but it goes on to address some

broader questions about where researchers and educators stand in these debates, and how we might intervene in them.

Changing Policies

Late in 2003, the British government passed a new Communications Act. It was a comprehensive, far-reaching, although in some ways rather contradictory, piece of legislation. The key move was to combine the regulation of telecommunications media and broadcasting (or at least some aspects of broadcasting, because the BBC will continue to have its own system of self-regulation). We now have a new super-regulator called Ofcom (the Office for Communication), which regulates the whole range of electronic media, both in terms of issues to do with commercial competition and in terms of what we might loosely call the public good – the social responsibility of the media, and their accountability to their audiences. (Details of this Act may be found at: <http://www.legislation.hms.gov.uk/acts/acts2003/20030021.htm>.)

In fact, the Communications Act represents a complex balance of deregulation and re-regulation. On the one hand, it provides an extension of the government's commitment to the so-called <free market> in cultural goods – in effect, to privatisation. For example, the Act loosens some of the previous regulations on cross-media ownership, so that it will now be possible for Rupert Murdoch to own a national terrestrial television channel in addition to owning the sole platform for satellite television in the UK and a couple of its leading daily newspapers (as well as his growing international media empire).

On the other hand, however, the Act has to be seen to be addressing the social responsibility of the media – and not least, to address some of the continuing controversies about the apparently harmful effects of the media on children. Yet it seeks to accomplish this in a relatively novel way, by attempting to delegate responsibility for regulation from the public sphere of the state, or of government, to the private sphere of the individual <citizen-consumer>.

In doing so, the legislation acknowledges the fact that centralised regulation has become increasingly difficult to achieve. This is partly a result of the advent of new technologies: traditional forms of regulation are much harder to sustain in an age of multi-channel television, digital video and the internet, which offer unprecedented possibilities both in terms of the distribution of media content, and in terms of access. However, it also

reflects the difficulty that regulators face in terms of legitimacy: their legitimacy depends upon appearing to speak on behalf of society as a whole, to be upholding what are seen to be <community standards>, and yet in contemporary multicultural, fragmented societies, with a growing political commitment to <free speech>, this seems to be more and more difficult to achieve (Thompson and Sharma, 1998).

Both on technological and on ideological grounds, therefore, media regulation is increasingly having to move towards an emphasis on consumer autonomy. Rather than restricting access to material that is deemed to be morally harmful, it is increasingly recognising citizens' rights to make informed decisions on their own behalf about what they should see or hear or read. However, the crucial point here is that these decisions should be informed: if people are to be trusted to make decisions for themselves, then they have to be shown to be competent to do so – and if they are to be competent, then they need to be properly informed and educated. They have to become – indeed, learn how to be – competent consumers.

Hence, a key part of the remit of Ofcom, the new regulatory body, is to do with what it calls <media literacy>. A clause in the Communications Act gives Ofcom responsibility for <promoting> media literacy – and it has come to define media literacy, in rather generalised terms, as the ability to <access, understand and create> media. Media literacy is to some extent inevitably framed here as a matter of self-protection, of being able to filter out or deal with things that might be found inappropriate or unwelcome – and thus there is a moral discourse (or a discourse about media effects) that continues to inform the debate. Yet in practice, media literacy is being defined rather more broadly, as a kind of cultural competence – a matter of understanding how the media work, of being able to access and evaluate what you see, and to match it to your needs as a consumer. In this sense, the term <media literacy> may come close to the German expression <Medienkompetenz> – media-competence.

Education is seen here as one (although by no means the only) way of <promoting> media literacy; and to this extent, media education is now achieving a degree of recognition and support from government that is quite unprecedented. Indeed, the British Minister for Culture, Tessa Jowell, has even gone on record as saying that media literacy will be <as important to children's lives as citizens' as other school subjects like science and mathematics – a claim that met with predictable criticism from the conservative press (Jowell, 2004). Although Britain has a very long history

of media education, there has been an uphill struggle over the past several decades to convince the government of the need for children to study the modern media; and so for those of us who have worked in this field for many years, this is (to say the least) an extraordinary development.

How – or indeed whether – this educational dimension will be carried through remains to be seen. Significantly, the drive to promote media literacy comes from the Ministry of Culture and not from the Ministry of Education (the Department of Education and Skills), which has long proven very resistant to media education, particularly in the context of the National Curriculum. In this paper, however, I want to focus more on the implications in terms of media regulation; and in particular, on how such moves construct or define the child. In some ways, this shift towards ‘consumer sovereignty’ in media regulation could be seen as a form of democratisation; although, as I shall argue, it could equally be regarded as merely a more subtle form of governance.

The Politics of Fat

There are undoubtedly some interesting paradoxes here. For example, one of the most hotly contested debates in the UK over the past couple of years has been about the media’s role in childhood obesity. There is growing concern, as in many other countries, about the rise in childhood obesity, and the future implications for the funding of the health service. The fat child has become a new kind of folk devil, a rapacious, insufficiently socialised monster.

As is often the case in such debates, commentators tend to blame the media. In fact, there may be many complex reasons for the rise in obesity. One of them may be that the government is so obsessed with pushing up educational standards that it has seriously cut back on the amount of time children spend doing physical education in schools. But – as with violence – blaming the media always provides an easy option, and it gets attention for politicians who need to be seen to be ‘doing something’ about the problem. So there have been mounting calls for the government to regulate the advertising of so-called ‘junk food’ to children – and some critics point to countries like Sweden, where all advertising aimed at children is banned (at least on terrestrial television).

In practical terms, this call to ban such advertising raises some quite difficult questions – not least to do with how you define ‘junk food’. (For example, advertisers are keen to point out that fruit juice is higher in sugar

content, and more harmful for teeth, than sugary soda drinks; and they argue that food is only ‘junk’ when consumed in excess, and to the exclusion of other foods.) Obesity is clearly not only a matter of particular foods, but about overall diet and about levels of activity. As a result, it would be quite difficult for government to provide a clear and sustainable rationale for what is to be banned, and why.

However, this debate also raises bigger issues about the influence of advertising. As with the debate about sex and violence in the media, children tend to be defined here as innocents in need of protection – as somehow at risk of being corrupted by the powerful influence of the media. Here we find the classic image of the incompetent child – the child that is too immature, too irrational, too inexperienced, too cognitively undeveloped, to know what is happening or to be able to resist it. Despite developments in academic research and in the media industries themselves, it is this construction of the child that continues to dominate the public debate about children and the media.

Nevertheless, research on the influence of advertising, and particularly on how people make food choices, suggests that this is a rather more complicated issue. While there is a considerable amount of debate on the matter, many researchers argue that advertising is actually a relatively insignificant influence on food choice, compared with issues such as cost and availability and the amount of time people have to cook and go shopping. Indeed, this was broadly the conclusion of Ofcom’s own review of research on the matter (Ofcom, 2004). More to the point, research also tends to show that children are well aware of the persuasive intentions of advertising from a relatively young age: again, there is some debate about the matter, but it is generally agreed that by the time they reach the age of eight, most children are capable of mobilizing quite a cynical discourse about advertising (Young, 1990). I have interviewed children who will describe at length and in great detail, and with a good deal of hilarity, how advertisements are full of lies, about how the products they are selling are really rubbish, and about how the claims of advertising are always exaggerated and false (e. g. Buckingham, 1993: Chapter 7).

At least on the face of it, children are very keen to present an image of themselves as entirely competent – as more than able to see through the false claims of advertising, and capable of making rational decisions about what they buy. Of course, one can see why it would be in their interest to do so – not least because they are bound to be aware of the public discourse

that presents them as quite the opposite. By displaying their expertise as critics of advertising, children are effectively answering back to the public debate.

In fact, I would argue that there are some limitations to this competence or <media literacy>. There is a rather superficial cynicism which children can easily assume when they talk about advertising – although the same is undoubtedly true of adults. Of course, the fact that you can appear to be cynical about something does not necessarily mean that it does not influence you. I would also argue that children are less aware of some less visible forms of advertising, such as sponsorship, branding and product placement – let alone the ways in which the internet is used for commercial gain, for example by gathering consumer information (see Seiter, 2004). However, I doubt that children are necessarily any less aware of these things than the majority of adults.

Where does this leave us in terms of the public debate? One possible response is precisely to assert the competence of children – to argue that children are not so easily influenced, and hence that banning advertising (or a particular kind of advertising) probably would not have the desired effect in terms of changing their eating habits. This argument puts researchers in a slightly uncomfortable alliance with the advertising industry, which of course is also keen to do whatever it can to resist the calls for stricter controls. In the advertising industry, as in the media industries in general, there is a very strong official rhetoric about children – a view of children as <media-savvy>, as sophisticated, discerning and demanding – in short, as competent consumers (see Buckingham et al., 1999). Indeed, there is a striking coincidence here between researchers' construction of the media literate child and the commercial construction of the competent child consumer – between a liberal, democratising rhetoric, and a market-driven rhetoric that seeks to assert children's consumer sovereignty.

At the time of writing, it is hard to tell whether the British government actually will ban junk food advertising – or any advertising – to children. In fact, the media regulator Ofcom has publicly argued that it should not; although some government ministers are keen to assert the need for <action>. The practical difficulties – and the potential for legal battles – are quite considerable. More to the point, the government's central commitment to neo-liberal economic policies makes it reluctant to interfere in the <free market>: here again, its preference is for self-regulation rather than control from above.

What the government is doing, and will continue to do, is to assert the need to <promote media literacy>. To be cynical, one could argue that this is a way of <passing the buck>: since the government is not going to exercise control, people will have to do it for themselves. If we have an audience of informed consumers, so the argument goes, it won't really matter if Rupert Murdoch controls the British media. Likewise, it isn't really necessary to control advertising, because we have competent consumers who are perfectly capable of making up their own minds about what they should buy. Yet, as I have suggested, this could equally be seen as a democratising move: rather than paternalistically insisting that it knows what is best, and that it will tell people what to do, government offers a kind of autonomy, and the opportunity for people to make decisions on their own behalf.

The Limits of the Self-Regulating Consumer

There are two immediate difficulties with this emphasis on competence and self-regulation, however. The first is to do with who is actually being defined as the consumer (or the <citizen-consumer>) here – particularly when it comes to children. In practice, the state appears to be passing responsibility for regulation not so much to children but to parents, and also to some extent to teachers. It is parents (and less directly teachers) who will now be primarily responsible for regulating children's media consumption, and for ensuring that they behave in an informed and responsible way.

As Sonia Livingstone has pointed out in relation to the internet, this is quite problematic in a situation where many parents may actually be rather less <media literate>, or simply less engaged in new media, than their children (Livingstone and Bober, 2004). It is particularly difficult in the context of a broader shift that is happening – at least in liberal capitalist countries – towards a democratisation of relationships within the family (Silva and Smart, 1999). As the preferred mode of childrearing has shifted from an authoritarian to a <pedagogical> mode, based on reasoning and discussion, it would seem less and less realistic to expect parents to be preventing their children from playing violent video games or surfing inappropriate sites on the internet. This shift in the locus of control appears to place a burden on parents that many of them are not equipped or even willing to exercise (see Buckingham and Bragg, 2004).

Secondly, the discourse of <media literacy> provides a normative view of how good, responsible citizens should relate to the media. Implicitly or explicitly, we are urged to aspire to the condition of being wise consumers,

or rational viewers – and in the process, elements of emotional investment, or of pleasurable intensity, are implicitly seen as dangerous, and as something to overcome or to disavow. In effects, the discourse offers an <adultist> definition of media literacy – or media competence – albeit one which it would probably be hard to apply to the majority of real adults.

Furthermore, there is clearly a social class dimension to this definition. My own research suggests that there are significant differences in terms of children's media access, uses and interpretations that are partly determined by social class (Buckingham, 1993). Attempting to claim a particular mode of engagement with media as <more literate> is normative – and ultimately runs the risk of presenting middle-class <educated> taste as the norm. Indeed, there is a real danger here in privileging a kind of superficial cynicism, which middle-class children in particular are often very fluent in adopting – a position which in the classroom often becomes implicated in the game of teacher-pleasing (Buckingham et al, 1990). Ultimately, then, there is a risk that the notion of <media literacy> favours a rationalistic model – a normative <adult> notion of the sophisticated, media-smart consumer that actually belies the complexity and diversity of children's engagements with media.

However, there is a broader issue at stake here too. The emphasis on media literacy could be seen as part of a broader strategy of <responsibilisation> – of making people individually responsible for things from which the state seems to have retreated. Another example here would be the UK government's recent redefinition of the unemployed as <jobseekers> – a definition that constructs people without work as active, choosing, autonomous citizens who can take charge of their own lives, even if the conditions that keep them unemployed may in fact be far beyond their control (Dean, 1998). This strategy of <responsibilisation> seems to be particularly prevalent in the so-called caring professions and in education; and it is particularly apparent in the popularity of self-help literature, which similarly encourages readers to act on themselves to improve their lives (Rimke 2000). The emphasis here is on the exercise of personal autonomy – rather than on the operation of the state – as the means of ensuring individual well-being.

This critique derives in turn from a broader analysis of the ways in which government, or the management of populations, has shifted in <late modern> liberal democracies. This account is broadly influenced by the approach of Michel Foucault (e. g. Foucault, 1977), and it is developed by,

among others, the British sociologist Nikolas Rose (1999). The argument here is that the state has shifted from government to governance – from an authoritarian mode of control to one that is based on self-regulation, and even self-surveillance. According to Rose and others, this is the only form of control that is compatible with liberal democracies' ideological emphasis on individual autonomy. It is argued that neo-liberal regimes have <rolled back> the boundaries of the welfare state, not in order to remove power but to further embed it at the level of the individual. They govern less through the formal institutions of the state, and more through forms of <expertise> that seemingly lie beyond it – for instance, in the 'caring professions', in the media or the family – and that encourage action on the self, by the self.

What Anthony Giddens (1991) rather benignly sees as <self-reflexivity> or the <project of the self> is seen from this perspective as a rather more sinister – or at least less apparently empowering – form of control, or even of oppression. For in requiring individuals to determine their own lives, to secure their own happiness and self-fulfilment, rather than looking to the authority of the state or religion or traditional morality, governance places a burden on us that we may not all be equally able or even willing to bear.

From this perspective, placing an emphasis on competence in public policy is another form of responsabilisation. Competence comes to be seen as a kind of prerequisite for the self-regulation and self-government that modern liberal democracies require. The media-competent, media-literate consumer is the one who learns to regulate their own behaviour, to behave rationally and responsibly in line with the demands of government. The competent consumer is already a <good little citizen>, who does not need to be told what to do, because he or she already knows.

Beyond Media Competence

This Foucauldian argument provides a kind of meta-critique of contemporary policy-making, but it is hard to see what kinds of practical interventions it might permit or encourage. Indeed, it may prove quite paralysing when it comes to contributing to public policy debates of the kind I have described. Clearly, researchers should not be solely driven by the political imperatives of public debate; but they also need to be able to contribute to those debates in ways that might make a practical difference.

As I have implied, research and debate about children's relationships with media have been caught in a rather polarised, either/or argument that is ultimately quite unproductive. On the one hand, we have a construction of

the incompetent child, the child as vulnerable innocent, as media victim; and on the other, we have the celebration of the competent child, the child as sophisticated, media literate, autonomous. As I have suggested, both of these images – the innocent child and the wise child – are equally romantic, and indeed sentimental; and in some ways, they are two sides of the same coin. Attempting to intervene in public policy debates about the meaning of <media literacy>, and the ways in which it might be effectively promoted – as I and my colleagues are currently attempting to do (see Buckingham, 2005) – requires a more pragmatic approach. It also requires us to address some fundamental – but nevertheless very difficult – questions.

If children are indeed already competent, there seem to be few grounds for suggesting that there is anything they do not know. Indeed, to do so would appear merely patronising. However, there undoubtedly are things children – and indeed many adults – do not know about the media, particularly about how the media operate as industries. The imperatives of policy-making require a degree of certainty about what this knowledge is, and some commitment to the idea that people (both adults and children) need to acquire it.

Likewise, if we are seeking to <promote> media literacy, we need some way of understanding how media literacy develops or is acquired. Children are not born competent, they gradually become competent – and indeed, one of the ways in which they do this is by observing and imitating adults. While acknowledging the limitations of normative, a-social theories, we clearly need a theory of development that will enable us to understand this process. We also need a theory of instruction that does not regard education as merely an unwarranted, paternalistic, even authoritarian intrusion on children's autonomy.

The discourse of competence or literacy (like discourses of rights and citizenship) inevitably tends to universalise. But policy also requires us to differentiate between individual children, or between social groups: it requires us to recognise that opportunities to acquire and exercise competence depend upon social circumstances, and that differences in those circumstances might result in different <levels> of literacy. Furthermore, it requires us to recognise that there may be aspects of the media that people do not wish to see or experience or know about, and from which they may ask for protection – such as pornography or racist propaganda. Can we necessarily assume that individuals are able to self-regulate effectively, or

even that they are best placed to judge what they need, or what is good for them?

For some, these issues might seem self-evident. Yet they go against the grain of what I have argued is a growing orthodoxy around the notion of children's competence. Indeed, it has become almost impossible to ask such questions from a sociological perspective: terms such as development and protection – and, in some respects, even teaching – have increasingly come to be regarded as almost politically incorrect. We should certainly beware of any automatic assumption that incompetence is a necessary condition of childhood; but we should equally beware of merely celebrating children's competence.

The emphasis on media literacy within current regulatory policy could be regarded as democratic, and even as liberating or empowering for children. Yet there is a danger that we buy into an <adultist>, rationalistic, normative conception of competence that is not simply unrealistic, but also limits what we mean by competence and who is able to get access to it. Before we leap to construct children as already competent, we need to be careful that we do not merely seek to redefine children as adults – or rather to redefine them in terms of a certain fantasy about how adults ought to be.

Note

This article is based on a paper presented at the conference <Beyond the Competent Child>, held at the Royal Danish School of Educational Studies, Copenhagen, in November 2004. See Brembeck et al. (2004).

References

- Brembeck, H.; Johansson, B. and Kampmann, J. (eds.) (2004) *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Buckingham, D. (1993) *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer.
- Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (2005) *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature*. London: Ofcom (also at www.ofcom.org.uk).
- Buckingham, D. and Bragg, S. (2004) *Young People, Sex and the Media*. London: Palgrave Macmillan.

- Buckingham, D.; Davies, H.; Jones, K. and Kelley, P. (1999) *Children's Television in Britain: History, Discourse and Policy*. London: British Film Institute.
- Buckingham, D.; Fraser, P. and Mayman, N. (1990) 'Stepping into the void: beginning classroom research in media education', in D. Buckingham (ed.) *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. London: Falmer.
- Davies, M. M. (2001) *Dear BBC: Children, Television Storytelling and the Public Sphere*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dean, M. (1998) 'Administering Asceticism: reworking the ethical life of the unemployed citizen', pp. 87–107 in Dean, M. and Hindess, B. (eds.) *Governing Australia: Studies in Contemporary Rationalities of Government*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Pelican.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity.
- James, A. and Prout, A. (eds.) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer.
- Jowell, T. (2004) Speech to British Film Institute/UK Film Council/Channel 4 Media Literacy Seminar, London 27 January
- Livingstone, S. and Bober, M. (2004) *Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspective of Children and Parents*. Paper presented at Digital Generations conference, Institute of Education, London, July.
- Mayall, B. (ed.) (1994) *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London: Falmer.
- Mayall, B. (2002) *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press
- McDonnell, K. (1994) *Kid Culture: Children and Adults and Popular Culture*. Toronto: Second Story Press.
- Ofcom (2004) *Child Obesity: Food Advertising in Context* http://www.ofcom.org.uk/research/consumer_audience_research/tv/food_ads/?a=87101 (accessed November 2004).
- Rimke, H. M. (2000) 'Governing citizens through self-help literature' *Cultural Studies* 14 (1): p. 61–78.
- Rose, N. (1999) *Governing the Soul: the Shaping of the Private Self*. 2nd edition, London and New York: Free Association Books.
- Rushkoff, D. (1996) *Playing the Future: How Kids' Culture Can Teach Us to Thrive in an Age of Chaos*. New York: Harper Collins.
- Seiter, E. (2004) 'The Internet playground', pp. 93–108 in Goldstein, J.; Buckingham, D. and Brougere, G. (eds.) *Toys, Games and Media*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Silva, E. and Smart, C. (eds.) (1999) *The New Family?* London: Sage.
- Tapscott, D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.
- Thompson, K. and Sharma, A. (1998) 'Secularization, moral regulation and the mass media' *British Journal of Sociology* 49 (3): p. 434–455.
- Tobin, J. (2000) *Good Guys Don't Wear Hats: Children's Talk About the Media*. New York: Teachers College Press.
- Young, B. (1990) *Children and Television Advertising*. Oxford: Oxford University Press.



Douglas Kellner and Jeff Share

15.9.2005

Media Literacy in the US

Media literacy education is not as advanced in the US as in several other English-speaking areas such as Great Britain, Canada, and Australia. Despite decades of struggle since the 1970s by individuals and groups, media education is still only reaching a small percentage of Americans. While some major inroads have been made, such as getting elements of media literacy included in most of the 50 state's educational standards and the launching of two national media education organizations, most teachers and students in the United States still have never heard of media literacy. In this paper, we first set forth some models of media literacy, delineate key concepts of critical media literacy, and then examine some of the most active organizations in the United States and differences in their goals and pedagogy.

Models of Media Literacy

Literacy involves gaining the skills and knowledge to read and interpret varying texts and artifacts, and to successfully navigate and negotiate their challenges, conflicts, and crises. To the domains of reading, writing, and traditional print literacies, one could argue that in an era of technological revolution, educators must develop robust forms of media literacy, computer literacy, and multimedia literacies, thus cultivating «multiple literacies» in the restructuring of education. Computer and multimedia technologies demand novel skills and competencies, and if education is to be relevant to the problems and challenges of contemporary life engaged

teachers must expand the concept of literacy and develop new curricula and pedagogies.

Both traditionalists and reformists would probably agree that education and literacy are intimately connected. «Literacy», in our conception, comprises gaining competencies involved in effectively learning and using socially-constructed forms of communication and representation. Learning literacies involves attaining competencies in practices in contexts that are governed by rules and conventions. Literacies are socially constructed in educational and cultural practices involved in various institutional discourses and practices. Literacies evolve and shift in response to social and cultural change and the interests of elites who control hegemonic institutions.

We would resist, however, extreme claims that the era of the book and print literacy are over. Although there are new media and literacies in current constellation, books, reading, and print literacy continue to be of utmost significance. Indeed, in the new information-communication technology environment, traditional print literacy takes on increasing importance in the computer-mediated cyberworld as people need to critically scrutinize and scroll tremendous amounts of information, putting new emphasis on developing reading and writing abilities. For instance, Internet discussion groups, chat rooms, e-mail, blogs, wikis, and various Internet forums require writing skills in which a new emphasis on the importance of clarity and precision is emerging.¹ In this context of information saturation, it becomes an ethical imperative not to contribute to cultural and information overload, and to concisely communicate thoughts and feelings.

In the new multimedia environment, media literacy is arguably more important than ever. Cultural studies and critical pedagogy have begun to teach us to recognize the ubiquity of media culture in contemporary society, the growing trends toward multicultural education, and the need for media literacy that addresses the issue of multicultural and social difference.² There is expanding recognition that media representations help

¹ On the new forms of Internet culture and on-line communities, see Kahn and Kellner 2003.

² For an earlier and expanded discussion of media literacy, see Kellner 1998. Carson and Friedman 1995 contains studies dealing with the use of media to deal with multicultural education. Examples of teaching media literacy which I draw on include Masterman 1985; Kellner and Ryan 1988; Schwoch, White and Reilly 1992; Fleming 1993; Giroux 1992, 1993, 1994, and 1996; Giroux and McLaren 1994; Sholle and Densky 1994; McLaren, Hammer, Sholle, and Reilly 1995; Kellner 1995a and 1995b; Luke 1996, 1997a and 1997b; Giroux and Shannon 1997; Potter 1998; and Semali and Watts

construct our images and understanding of the world and that education must meet the dual challenges of teaching media literacy in a multicultural society and sensitizing students and publics to the inequities and injustices of a society based on gender, race, and class inequalities and discrimination. Recent critical studies see the role of mainstream media in exacerbating or diminishing these inequalities and the ways that media education and the production of alternative media can help create a healthy multiculturalism of diversity and more robust democracy. They confront some of the most serious difficulties and problems that currently face us as educators and citizens.

Feminist theory and standpoint epistemologies provide major contributions to the field of critical media literacy. For example, Carmen Luke combines cultural and feminist studies which allow for an «epistemological standpoint which acknowledges difference(s) of identity, the cultural constructedness of <Theory>, <History>, and <Truth>, and the cultural dynamics of our own labor as academic researchers and teachers».³ Recognition of media misrepresentation and stereotyping links with a feminist «commitment to a politics of transformation», according to Luke.⁴ This requires unveiling the political and social construction of knowledge, as well as addressing principles of equity and social justice related to representation. Through the inclusion of some groups and exclusion of others, representations benefit dominant and positively represented groups and disadvantage marginalized and subordinate ones.

These biases become especially pernicious when two factors exist: 1) limited and dominant groups do the majority of the representing, as in the case of the multinational corporate mass media; and 2) when the messages are naturalized, people seldom question the transparent social construction of the representations. Luke argues that it is the teacher's responsibility

Pailliotet 1999. See also the work of Barry Duncan and the Canadian Association for Media Literacy (website: <http://www.nald.ca/province/que/litcent/media.htm>) and the Los Angeles based Center for Media Literacy (www.medialit.org). It is a scandal that there are not more efforts to promote media literacy throughout the school system from K-12 and into the University. Perhaps the ubiquity of computer and multimedia culture will awaken educators and citizens to the importance of developing media literacy to create individuals empowered to intelligently access, read, interpret, and criticize contemporary media and cyberculture.

³ Carmen Luke, «Feminist pedagogy and critical media literacy», *Journal of Communication Inquiry* v18, n2 (Summer, 1994): 30 (18 pages), 33.

⁴ Ibid. 32.

within the classroom to make visible the power structure of knowledge and how it benefits some more than others. She insists «that a commitment to social justice and equity principles should guide the media educator's work in enabling students to come to their own realizations that, say, homophobic, racist or sexist texts or readings, quite simply, oppress and subordinate others».⁵

Further, a student-centered, bottom-up approach is necessary for a standpoint analysis to come from the student's own culture, knowledge, and experiences. Luke suggests that collaborative inquiry and video production can be ways for students to voice their discoveries. While these practical suggestions are congruent with much current advice on media literacy education, Luke asserts the need to take media education beyond just analyzing the production of meaning. She writes that critical media studies must «extend to explorations of how individual and corporate sense-making tie in with larger socio-political issues of culture, gender, class, political economy, nation, and power».⁶

Feminist standpoint theory thus offers important concepts for seeing through the naturalization of the dominant perspective. Sandra Harding suggests we begin our attempt to perceive and understand phenomena from the standpoint of marginalized groups in order to gain multiple perspectives on issues and phenomena that appear as common sense. Feminist and critical pedagogy both stress the importance of valuing students' voices for deconstructing media as well as creating their own. The process of empowerment is a major aspect of transformative education and it can take many forms, from building self-esteem to creating alternative media that voices opposition to social problems.

Yet despite the ubiquity of media culture in contemporary society and everyday life, and the recognition that the media themselves are a form of pedagogy, and despite criticisms of the distorted values, ideals, and representations of the world in popular culture, media education in K-12 schooling in the US has never really been established and developed. The current technological revolution, however, brings to the fore, more than ever, the role of media like television, popular music, film, and advertising, as the Internet rapidly absorbs these cultural forms and creates new cyberspaces and forms of culture and pedagogy.

⁵ Ibid., 44.

⁶ Ibid., 31.

It is highly irresponsible in the face of saturation by Internet and media culture to ignore these forms of socialization and education; consequently a critical reconstruction of education should produce pedagogies that provide media literacy and enable students, teachers, and citizens to discern the nature and effects of media culture. From this perspective, media culture is a form of pedagogy that teaches proper and improper behavior, gender roles, values, and knowledge of the world (Kellner, 1995). Individuals are often not aware that they are being educated and constructed by media culture, as its pedagogy is frequently invisible and subliminal. This situation calls for critical approaches that make us aware of how media construct meanings, influence and educate audiences, and impose their messages and values. Critical media literacy involves cultivating skills in analyzing media codes and conventions, abilities to criticize stereotypes, dominant values, and ideologies, and competencies to interpret the multiple meanings and messages generated by media texts. Media literacy helps people to use media intelligently, to discriminate and evaluate media content, to critically dissect media forms, and to investigate media effects and uses.

Within educational circles, however, a debate persists over what constitutes the field of media pedagogy, with different agendas and programs. A traditionalist «protectionist» approach would attempt to «inoculate» young people against the effects of media addiction and manipulation by cultivating a taste for book literacy, high culture, and the values of truth and beauty, and by denigrating all forms of media and computer culture (see Postman 1985, 1992). A «media literacy» movement, by contrast, attempts to teach students to read, analyze, and decode media texts, in a fashion parallel to the advancement of print literacy. Media arts education, in turn, teaches students to appreciate the aesthetic qualities of media and to use various media technologies as instruments of self-expression and creation. Critical media literacy builds on these approaches, analyzing media culture as products of social production and struggle, and teaching students to be critical of media representations and discourses, but also stressing the importance of learning to use the media as modes of self-expression and social activism (Kellner 1995).

Developing critical media literacy involves perceiving how media like film or video can be used positively as well to teach a wide range of topics, like multicultural understanding and education. If, for example, multicultural education is to champion genuine diversity and expand the curriculum, it is

important both for groups marginalized from mainstream education to learn about their own heritage and for dominant groups to explore the experiences and voices of minority and oppressed groups. When groups often underrepresented or misrepresented in the media become investigators of their representations and creators of their own meanings, the learning process becomes an empowering expression of voice.

Thus, critical media literacy can promote multicultural literacy, conceived as understanding and engaging the heterogeneity of cultures and subcultures that constitute an increasingly global and multicultural world (Courts 1998; Weil 1998). Critical media literacy not only teaches students to learn from media, to resist media manipulation, and to use media materials in constructive ways, but is also concerned with developing skills that will help create good citizens and that will make individuals more motivated and competent participants in social life. Critical media literacy is tied to the project of radical democracy and concerned to develop skills that will enhance democratization and participation. It takes a comprehensive approach that would teach critical skills and how to use media as instruments of social communication and change. The technologies of communication are becoming more and more accessible to young people and ordinary citizens, and can be used to promote education, democratic self-expression, and social progress. Technologies that could help produce the end of participatory democracy, by transforming politics into media spectacles and the battle of images, and by turning spectators into cultural zombies, could also be used to help invigorate democratic debate and participation (Kellner 1990, 1998).

Indeed, teaching critical media literacy should be a participatory, collaborative project. Watching television shows or films together could promote productive discussions between teachers and students (or parents and children), with emphasis on eliciting student views, producing a variety of interpretations of media texts and teaching basic principles of hermeneutics and criticism. Students and youth are often more media savvy, knowledgeable, and immersed in media culture than their teachers, and can contribute to the educational process through sharing their ideas, perceptions, and insights. Along with critical discussion, debate, and analysis, teachers ought to be guiding students in an inquiry process that deepens their critical exploration of issues that affect them and society. Since media culture is often part and parcel of students' identity and most powerful cultural experience, teachers must be sensitive in criticizing artifacts and

perceptions that students hold dear, yet an atmosphere of critical respect for difference *and* inquiry into the nature and effects of media culture should be promoted.

A major challenge in developing critical media literacy, however, results from the fact that it is not a pedagogy in the traditional sense with firmly-established principles, a canon of texts, and tried-and-true teaching procedures. It requires a democratic pedagogy which involves teachers sharing power with students as they join together in the process of unveiling myths and challenging hegemony. Critical media pedagogy in the US is in its infancy; it is just beginning to produce results, and is more open and experimental than established print-oriented pedagogy. Moreover, the material of media culture is so polymorphous, multivalent, and polysemic, that it necessitates sensitivity to different readings, interpretations, perceptions of the complex images, scenes, narratives, meanings, and messages of media culture which in its own ways is as complex and challenging to critically decipher as book culture.

Teaching critical media literacy involves occupation of a site above the dichotomy of fandom and censor. One can teach how media culture provides significant statements or insights about the social world, empowering visions of gender, race, and class, or complex aesthetic structures and practices, thereby putting a positive spin on how it can provide significant contributions to education. Yet we ought to indicate also how media culture can advance sexism, racism, ethnocentrism, homophobia, and other forms of prejudice, as well as misinformation, problematic ideologies, and questionable values, accordingly promoting a dialectical approach to the media.

Critical Media Literacy: Some Conceptual Definitions

Since the 1980s when Len Masterman first wrote *Teaching the Media*, many media educators around the world have embraced a set of key concepts. The Center for Media Literacy (CML) has taken many of these foundational ideas of media literacy and simplified them into a framework that is more accessible to teachers and applicable for students. The CML *MediaLit Kit*TM identifies five core concepts that lie at the heart of media literacy and can be understood as follows:

Core Concept #1 Principle of Non-Transparency

All media messages are «constructed»

The first core concept is the foundation of media literacy, which challenges the power of media to present messages as non-problematic and transparent. Semiotics, the science of signs and how meanings are socially produced from the structural relations in sign systems, has contributed greatly to media literacy. Roland Barthes explains that semiotics aims to challenge the naturalness of a message, the «what-goes-with-out-saying».⁷ Masterman asserts that the foundation of media education is the principle of non-transparency. Media do not present reality like transparent windows or simple reflections of the world because media messages are created, shaped, and positioned through a construction process. This construction involves many decisions about what to include or exclude and how to represent reality. Masterman explains non-transparency with a pun: «the media do not present reality, they re-present it».⁸ Henry Giroux writes, «What appears as «natural» must be demystified and revealed as a historical production both in its content, with its unrealized claims or distorting messages, and in the elements that structure its form».⁹ Demystifying media messages through critical inquiry is the heart of media literacy.

Core Concept #2 Codes and Conventions

Media messages are constructed using a creative language with its own rules

The second core concept also relies heavily on semiotics to illustrate how signs and symbols function. From the study of semiotics, media literacy practitioners analyze the existence of dual meanings of signs: denotation and signifier (the more literal reference to content) and connotation and signified (the more associative, subjective significations of a message based on ideological and cultural codes).¹⁰ When connotation and denotation become one and the same, representation appears natural, making the historical and social construction invisible. Therefore, a goal of cultivating

⁷ Roland Barthes, *Mythologies*, (New York: Hill and Wang, 1998), 11.

⁸ Len Masterman, «The Development of Media Education in Europe in the 1980s», *Metro: Magazine of the Australian Teachers of Media*, (autumn 1989): 5 pages.

⁹ Henry A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory Culture and Schooling*, (Boulder, CO: Westview Press, 1997), 79-80.

¹⁰ Stuart Hall, *Encoding/Decoding* in Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe and Paul Willis (eds.), *Culture, Media, Language* (London: Hutchinson, 1980).

media literacy is to help students distinguish between connotation and denotation and signifier and signified.¹¹ With younger students the terms are simplified into separating what they see or hear from what they think or feel. Here again, creating media proves to be a powerful vehicle for guiding students to explore these ideas.

For example, discussion of the representation of class, gender, and race in media such as television or film requires analysis of the codes and stereotypes through which subordinate groups like workers, women, and people of color are represented, in contrast to representations of bosses and the rich, men, and white people. Analysis of different models of representation of women or people of color makes clear the constructedness of gender and race representations and that dominant negative representations further subordination and make it look natural. Thus while signifiers that represent male characters like Arnold Schwarzenegger seem to just present a male actor, they construct connotative meanings and signify certain traits such as patriarchal power, violent masculinity, and dominance. Media are thus highly coded and constructed and are not windows on the world.

Core Concept #3 Audience Decoding

Different people experience the same media message differently

The third core concept evolves from work at the Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies in the U. K. where the notion of an active audience challenged previous theories that viewed receivers of media as passive recipients and often victims. Building on semiotic conceptions developed by Roland Barthes and Umberto Eco, Stuart Hall argued that a distinction must be made between the encoding of media texts by producers and the decoding by consumers in a study of «Encoding/decoding». This distinction highlighted the ability of audiences to produce their own readings and meanings, to decode texts in aberrant or oppositional ways, as well as the «preferred» ways in tune with the dominant ideology.¹²

The cultural studies approach provides a major advance for understanding literacy as Ien Ang explains: «Textual meanings do not reside in the texts themselves: a certain text can come to mean different things depending on

the interdiscursive context in which viewers interpret it».¹³ The notion that audiences are neither powerless nor omnipotent when it comes to reading media contributes greatly to the potential for media literacy to empower audiences in the process of negotiating meanings. As bell hooks puts it: «While audiences are clearly not passive and are able to pick and choose, it is simultaneously true that there are certain «received» messages that are rarely mediated by the will of the audience».¹⁴ Empowering the audience through critical thinking inquiry is essential for students to challenge the power of media to create preferred readings. Audience theory views the moment of reception as a contested terrain of cultural struggle where critical thinking skills offer potential for the audience to negotiate different readings and openly struggle with dominant discourses.

The ability for students to see how diverse people can interpret the same message differently is important for multicultural education since understanding differences means more than merely tolerating one and other. Research, for example, has shown that the US-television series *Dallas* has very different cultural meanings for people in various countries and that Dutch and Israeli audiences, for instance, decode it very differently than American audiences. Likewise, different subject positions like gender, race, class, or sexuality will also produce different readings and one's grasp of a media text is enriched by interpreting from the standpoint of different audience perspectives.

This process of grasping different audience readings and interpretations enhances democracy as multicultural education for a pluralistic democracy depends on a citizenry that embraces multiple perspectives as a natural consequence of varying experiences, histories, and cultures constructed within structures of dominance and subordination. Feminist Standpoint Epistemologies offer a starting point for this type of inquiry by beginning all analysis from a subordinate position the preferred hegemonic readings are denaturalized and exposed as merely one of many ways to understand the message. Understanding dissimilar ways of seeing is essential to understanding the

¹¹ John Fiske, *Introduction to Communication Studies*, 2nd ed., (London: Routledge, 1990), 87.

¹² Stuart Hall, «Encoding/decoding». In Centre for Contemporary Cultural Studies, *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson, 1980: 128–138, op. cit.

¹³ Ien Ang, «On the Politics of Empirical Audience Research» in Meemakshi Gigi Durham and Douglas M. Kellner, eds., *Media and Cultural Studies Key Works*, (Malden: Blackwell Publishers, 2002), 180.

¹⁴ Bell Hooks, *Reel to Real: Race, Sex, and Class at the Movies*, (New York: Routledge, 1996), 3.

politics of representation. John Berger writes, «The way we see things is affected by what we know or what we believe».¹⁵

Core Concept #4, Content and Message

Media have embedded values and points of view

The fourth core concept focuses on the actual content of media messages in order to question ideology, bias and the connotations explicit and implicit in the representation. Cultural Studies, Feminist Theory and Critical Pedagogy offer arsenals of research for this line of inquiry to question media representations of race, class, gender, etc. Beyond simply locating the bias in media, this concept helps students recognize the subjective nature of all communication. Henry Giroux states, «The notion that theory, facts, and inquiry can be objectively determined and used falls prey to a set of values that are both conservative and mystifying in their political orientation».¹⁶

For example, reading the content of a TV-series like *Buffy, the Vampire Slayer* discerns more positive representations of young women than are typical in a mainstream media artifact and sends out messages of young female empowerment. The positive representations of gays and lesbians on the show also send messages that suggest more multiple and pluralistic representations of sexuality than is usual on US-network TV programs (although representations of sexuality have greatly expanded over the past decade). The monsters on *Buffy* can be read as signifying dangers of drugs, rampant sexuality, or gangs producing destructive violence. Content is often highly symbolic and thus requires a wide range of theoretical approaches to grasp the multidimensional social, political, moral, and sometimes philosophical meanings of a cultural text.

Core Concept #5, Motivation

Media are organized to gain profit and/or power

The fifth concept encourages students to consider the question of why the message was sent and where it came from. Too often students believe the role of media is simply to entertain or inform, with little knowledge of the economic structure that supports it. Where once there were many media outlets in every city competing for viewers and readers, today there are less than ten transnational corporations that dominate the global media market.¹⁷

¹⁵ John Berger, *Ways of Seeing*, (London: British Broadcasting Corporation, 1977), 8.

¹⁶ Henry Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope*, 11.

¹⁷ Robert W. McChesney, «The New Global Media: It's a Small World of Big

The consolidation of ownership of the mass media has given control of the public airwaves to a few multinational oligopolies to determine who and what is represented and how. This concentration of ownership threatens the independence and diversity of information and creates the possibility for the global colonization of culture and knowledge. Robert McChesney insists that the consolidated ownership of the media giants is highly undemocratic, fundamentally noncompetitive, and «more closely resembles a cartel than it does the competitive marketplace found in economics textbooks».¹⁸

For example, mainstream media in the United States tended to favorably present George W. Bush in the 2000 election because, in part, the conservative Republican agenda of the Texas governor was in line with the corporate interests of media companies that favored deregulation, absence of impediments to corporate mergers, and tax breaks for their wealthy employees and advertisers. Certain media corporations, like Rupert Murdoch's Fox television network, pursue aggressively rightwing agendas in line with the corporate interests of its owner, board of directors, and top executives who closely follow Murdoch's conservative line. Thus, knowing what sort of corporation produces a media artifact, or what sort of system of production dominates given media, will help to critically interpret biases and distortions in media texts.

National Organizations

In various areas across the US there are dozens of organizations and individuals teaching critical thinking skills about media to students, teachers, community members, inmates, health care professionals, and others. The US now has two national media literacy membership organizations that hold national conferences every two years, support a variety of media literacy activities, and have about 400 members each.

The larger of the two organizations, Alliance for a Media Literate America (AMLA), founded in 2001 is an umbrella organization of many independent media literacy organizations. AMLA attempts to unite media literacy organizations as well as commercial media makers, whereas the other national ML organization takes an ardent position against any type of commercial collaboration or sponsorship. While the two groups have

«Conglomerates», *The Nation*, v269, n18, (November 29, 1999).

¹⁸ *Ibid.*, 13.

similar goals, their philosophical differences reflect a fissure in media education in the US.

Founded in 2002, Action Coalition for Media Education (ACME) rejects any ties to corporate media and supports an activist position in relation to media regulation and ownership. At the founding of ACME, Sut Jhally, founder and executive director of the Media Education Foundation, described the division within the media literacy movement in the US as a difference in starting points. He suggests that many begin their analysis stressing the literacy aspect of messages, while the correct starting point should instead stress the context of the message. Jhally's institutional analysis reflects the ACME focus on the media part of media literacy. However, Faith Rogow, former president of AMLA, asserts that stressing media over literacy is pedagogically «fatally flawed».¹⁹ She suggests that by placing the primary focus on literacy, media literacy will become more of an academic field than a movement. This division reveals key differences between AMLA's more liberal educational approach and ACME's more radical advocacy position.

A heated point of debate between the two groups involves a TV program in public schools known as *Channel One*. This 10-minute news program with 2 minutes of commercials is piped into about 12,000 schools across the US in exchange for free TVs and VCRs. While neither AMLA nor ACME support Channel One, their responses are quite different. ACME takes a firm stance opposing all aspects of Channel One and refuses to accept any funding from them or any commercial media outlet. AMLA, on the other hand, reaches out to commercial media and seeks any sponsor who shares their vision, be it corporate or private. Partnership for Media Education, the predecessor of AMLA, took funding from Channel One for a national media literacy conference and one of AMLA's principal founders created a media literacy curriculum for them.

While many media educators are members of both organizations, personal differences between some of the leaders have hindered collaborations. Media education in the US is having more success on smaller levels by hard working individuals and small organizations. One example of success can be seen in the unconnected work by people across the country to ad-

vance media literacy concepts into state standards, a process we examine in the next section

Educational Standards

Today, most of the 50 states in the US make some mention of media education in their educational standards. Frank Baker created a [matrix](#) of media literacy standards in different states that identify under which subject matter media education can be found in each state's standards. For example, in *California*, the State Department of *Education* lists the category «Analysis and Evaluation of Oral and Media Communications» as part of Language Arts for third through twelfth grades. In Texas, media education is included in the state standards under the heading of Viewing and Representing within Language Arts Standards from fourth grade on. The closest equivalent the United States has to national educational standards can be found at the Mid-continent Research for Education and Learning (McRel) organization. This private non-profit is a leader in educational standards for many state departments of education. Online they list Viewing (Uses viewing skills and strategies to understand and interpret visual media) and Media (Understands the characteristics and components of the media) as two of the five components of Language Arts. While media education is now expected to be taught since it is listed in all the state standards, unfortunately little has been done to train teachers or create curriculum.

Training

Teacher training programs that specifically focus on media education in the US are few and far between. Only a few organizations from New Mexico to New York offer annual weeklong workshops like the New Mexico Media Literacy Project's Catalyst Institute or Project Look Sharp's Media Literacy Summer Institute. Other groups offer shorter trainings with more frequency, like the Center for Media Literacy's Crash Course, a 4-hour workshop that has been running for almost twenty years.

More recently, the Media Education Lab at Temple University began offering workshops for teachers in the Philadelphia area and the University of Southern California's Annenberg Center began training teachers through their Institute for Multimedia Literacy. Scattered across the US are universities and colleges offering a course or two in media education, usually dependent on a professor who happens to have a special interest in the

¹⁹ Faith Rogow, «Shifting from Media to Literacy: One Opinion on the Challenges of Media Literacy Education», *American Behavioral Scientist*, v48, n1 (September 2004): (4 pages) 30.

subject. While many individuals and organizations are teaching media literacy, in comparison to the immense size of the US population, the percentage of media education actually happening is extremely small.

A few universities in the US now offer comprehensive academic programs in media education. In North Carolina, *Appalachian State University* offers a Master's of Arts in Educational Media. This program was founded in 2000 by Australian David Considine, who also runs an annual summer institute in media literacy at the university. *Webster University* in Missouri offers both a BA and MA with emphasis in media literacy. It is more common to find a critical media class in a communication department than in a school of education. A big challenge for media literacy in the US is thus to enter into teacher training programs and departments of education.

The Educational Political Pendulum in the 21st Century

Most teacher training and staff development in the US rarely mention media education or discuss media literacy concepts. This is still a brand new subject in the States and has little awareness or support from many faculty and administrators. The current obsession with standardized high stakes testing and the movement back to basics that has bumped critical thinking to the periphery promoted by the Bush administration and conservative educators makes the implementation of media education in the US even more difficult.

In California, scripted phonics-based programs that aim to have every child on «the same page at the same time» have replaced constructivist based «Core Literature» and «Whole Language» programs that were much more creative and child-centered. This positivist approach emphasizes memorization and testing skills over exploration and inquiry. It is movement away from the progressive advances of Dewey and critical pedagogy and a return to what Paulo Freire called «banking education».

Along with the back to basics is an anti-immigrant English-only agenda. During the 1990s in California, a series of state propositions attacked immigrants (prop 187), dismantled affirmative action (prop 209), and ended most of the state's bilingual education (prop 227). Similar actions were also occurring in Texas and other states. The disproportional numbers of minorities being held back from promotion and dropping out of school reflect racial divisions and inequalities and the role of schools as sorting mechanisms for US society.

President George Bush's «No Child Left Behind Act» requires greater accountability in testing and promoting students and more severe consequences for failing to score on standardized tests. A harsher policy of grade level retention has retarded the social development of students with deficient abilities to score on tests and the lack of funding by the Bush administration makes it difficult to provide needed tutoring of failing students, thus greatly increasing the number of minority and poorer students who cannot make it through high school. These policies mark a significant increase in a deficit-thinking model of education, where the students who fail are punished instead of helped.

Accompanying this positivistic wave is the corporate appropriation of progressive pedagogy under the label of instrumental progressivism. Uniting the business world with education is part of the co-optation of schools and the public sphere. Kevin Robins and Frank Webster (2001) explain that instrumental progressivism emphasizes competencies at the expense of content knowledge, increases monitoring and surveillance through excessive testing, and most importantly disables critical thinking of its political potential. The morphing of corporate interests with educational institutions is less restrictive than outright censorship, yet more pernicious in its potential to set a corporate agenda for public education, whereby students become commodities shaped to fit into the market economy as merely consumers and workers.

This merging of corporate America with public education can clearly be seen in the *Partnership for 21st Century Skills*, a public-private organization founded in 2002 by the US Department of Education, Microsoft Corporation, Apple Computer, Inc. and AOL Time Warner Foundation, to name a few. In a report released by this organization, media literacy is listed as a key learning skill. While this partnership offers the possibility of wide exposure for media literacy, the danger of appropriation through instrumental progressivism is clear. The focus on workplace productivity and the absence of a social justice agenda demonstrate the influence of business interests.

Conclusion

Critical literacy gives individuals power over their culture and thus enables people to create their own meanings, identities, and to shape and transform the material and social conditions of their culture and society. Many critical educators have been promoting these goals, including Len Masterman who

has proposed that media education aim at critical autonomy, empowering students to be independently critical. Robert Ferguson suggests that our relationships with media are not autonomous, rather they depend on taking positions related to social contexts. Since we are always taking sides, Ferguson calls for critical solidarity that he describes as «a means by which we acknowledge the social dimensions of our thinking and analysis. It is also a means through which we may develop our skills of analysis and relative autonomy» (2001, p. 42). Critical solidarity means teaching students to interpret information and communication within humanistic, social, historical, political, and economic contexts for them to understand the interrelationships and consequences of their actions and lifestyles. If we combine critical autonomy with critical solidarity, we can teach students to be independent and interdependent critical thinkers, and no longer dependent on media.

Critical media literacy offers an excellent framework to teach critical solidarity and the skills that can challenge the social construction of information and communication, from hypertext to video games. Schools must change the way they teach and by instructing students to become empowered to analyze and use media to express their opinions in critical solidarity with the world around them. The basis of media literacy is that all messages are constructed, and when education begins with this understanding of the social construction of knowledge, the literacy process can expand critical inquiry into multiple forms of information and communication, including television programs, Internet, advertising, artificial intelligence, biotechnology, and books. Carmen Luke writes, «unless educators take a lead in developing appropriate pedagogies for these new electronic media and forms of communication, corporate experts will be the ones to determine how people will learn, what they learn, and what constitutes literacy» (2000, p. 71).

Literacy is thus a necessary condition to equip people to participate in the local, national, and global economy, culture, and polity. As Dewey argued (1997), education is necessary to enable people to participate in democracy, for without an educated, informed, and literate citizenry, strong democracy is impossible. Moreover, there are crucial links between literacy, democracy, empowerment, and participation, and without developing adequate literacies, differences between «haves» and «have nots» cannot be overcome and individuals and groups will be left out of the emerging global economy, networked society, and culture.

Living in what Marshall McLuhan coined the global village, it is not enough to merely understand media, students need to be empowered to critically negotiate meanings, engage the problems of misrepresentations and underrepresentations, and produce their own media. Addressing issues of inequality and injustice in media representations can be a powerful starting place for problem-posing transformative education. Critical media literacy offers the tools and framework to help students become subjects in the process of deconstructing injustices, expressing their own voices, and struggling to create a better society.

Appendix

Christianity and Media Education

Corporations are not the only ones jumping on the media literacy bandwagon. Lutherans, Presbyterians, Catholics and other religious denominations are turning to media literacy as a tool in their battle against the secularization of society and control over «moral values».

Christian Media Literacy Institute: «Proclaiming the Gospel through Media Literacy». <<http://www.cml.org/>>

Presbyterian Media Mission. <<http://www.pmm4u.org/start.cfm>>

Pauline Center for Media Studies – West.
<<http://www.paulinecenterformediastudies.org>>

Federal Funding of Media Education

At the beginning of this new millennium, the federal government funded the first ever media literacy grants. Only 17 projects across the country received this money from a joint venture between the *Department of Education* and the National Endowment for the Arts. The goal of the grants was to fund projects that integrate media literacy and the arts.

Currently, the US Department of Education is giving \$800,000 to the AMLA and Just Think Foundation to implement a three-year Media Arts education program in two middle schools in San Francisco as a model project to possibly replicate across the country.

US Media Literacy Organizations

ACME, Action Coalition for Media Education (national ML organization, radical). <<http://www.acmecoalition.org>>

AMLA, Alliance for a Media Literate America (national ML organization, liberal). <<http://www.amlainfo.org>>

Center for Media Literacy. <<http://www.medialit.org>> (sells ML material, offers training, creates curriculum etc.)

New Mexico Media Literacy Project (Bob McCannon, since 1994). <<http://www.nmmlp.org/>> (does teacher training, creates ML curriculum and more)

Educational Institutions

The USC Annenberg Center: Institute for Multimedia Literacy, <<http://www.impl.annenberg.edu/>> (new center at USC for training teachers in ML).

Media Education Lab at Temple University School of Communication and Theater <<http://www.reneehobbs.org/>> (Renee Hobbs). The ME Lab offers classes on ML at the university, runs a weeklong ML summer institute as well as professional development for teachers in the Philadelphia area.

The Center for Media Studies, (Robert Kubey) School of Communication, Information and Library Studies at Rutgers, The State University of New Jersey. <<http://www.mediastudies.rutgers.edu/>>

The NW Center for Excellence in Media Literacy, <<http://depts.washington.edu/nwmedia/>> in Washington State with a focus on teens and health.

Project Look Sharp (Cyndy Scheibe) <<http://www.ithaca.edu/looksharp/>>, associated with Ithaca College, NY, provides teacher training and creates ML curriculum.

Webster University, in St. Louis, Missouri (Art Silverblatt) <<http://www.webster.edu/medialiteracy/index.html>> offers B.A. Media Communications

with an Emphasis in Media Literacy and M.A. Media Communications with Emphasis in Media Literacy.

University of Massachusetts Boston. <<http://www.ccde.umb.edu/certificates/cmt/>>, this is a Certificate in Community Media and Technology for students who already have a B.A.

Appalachian State University in North Carolina, (David Considine) <<http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit/mlmasters.html>> offers a Master's of Arts in Educational Media and an annual summer institute in media literacy.

ML Web Sites

Media Literacy Clearing House, (Frank Baker) <<http://medialit.med.sc.edu/>> A web site with numerous ML resources.

Media Literacy Online Project, University of Oregon, Eugene, College of Education, (Gary Ferrington) <<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/HomePage>> This web sites has ML articles and links.

National Telemedia Council <<http://www.nationaltelemediacouncil.org/>> NTC claims to be «the oldest professional media literacy organization in the US, having been founded in 1953» they publish a journal and sponsor conferences.

Media Literacy.com (Susan Rogers) <<http://www1.medialiteracy.com/home.jsp>> This web site is a collection of ML resources and articles.

Student Media Production that boast media literacy Just Think Foundation, <<http://www.justthink.org/>> Media production with media literacy.

AnimAction: Awareness Through Animation, <<http://www.animaction.com/>> This LA based organization teaches kids to make anti-smoking cartoons, etc.

Educational Video Center, NY (Steven Goodman) <<http://www.evc.org/>>
Youth video production with media literacy.

Boston YWCA: Youth Voice Collaborative, after school program in ML
and youth media production. <<http://www.ywcaboston.org/programs/yvc/>>

Alternative Media

Active Voice, <<http://www.activevoice.net/about.html>> Media professionals
who create alternative media and conduct workshops.

Media Education Foundation, (Sut Jhally), <<http://www.mediaed.org/>>
Creating and distributing videos on media, such as Tough Guise, Hijacking
Catastrophe, etc.

Citizens for Media Literacy, <<http://www.main.nc.us/cml/>> A community-
based organization in Ashville, North Carolina that promotes democratic
access and media literacy.

Stay Free! Magazine. <<http://www.stayfreemagazine.org/ml/>> This web site
contains ML high school lesson plans and a regular zine.

Ingrid Paus-Hasebrink und Brigitte Hipfl

28.9.2005

Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern

Perspektiven, Potenziale und Probleme der österreichischen Medienpädagogik, theoretische Grundlagen und Praxiskonzepte, historisch rückblickend, aber auch in den aktuellen Entwicklungen medialer Wandlungstendenzen und in den zentralen Herausforderungen markiert, werden im folgenden Beitrag in Form eines Kaleidoskops in acht Bildern beleuchtet. Dabei kommen Autoren und Autorinnen aus unterschiedlichen Bereichen zu Wort, ob aus der Universität, dem Ministerium oder der medienpädagogischen Praxis, geprägt von ihren jeweiligen wissenschaftstheoretischen, praxisbezogenen wie zuweilen auch sehr persönlichen Zugängen zur Medienpädagogik. Auf diese Weise wird das Spektrum medienpädagogischer Facetten lebendig und von verschiedenen Blickwinkeln und Standpunkten aus beleuchtet.

Dabei wird in den ersten vier Bildern zur theoretischen Fundierung der Medienpädagogik die Situation der Medienpädagogik in ihrer Suche um Profil und Identität im Kontext anderer benachbarter Disziplinen und der Notwendigkeit einer europäischen Vernetzung (Ingrid Paus-Hasebrink, Salzburg) sowie ihre theoretische Fundierung in Österreich in ihrer historischen Gewachsenheit betrachtet und aktuelle Aufgaben einer ihrer selbst gewissen Medienpädagogik benannt (Thomas Bauer, Wien). Zeichnet Thomas Bauer wichtige Entwicklungsschritte auf wissenschaftstheoretischer Basis nach, so beschreibt Ingrid Geretschlaeger (Wien) in ihrem Rückblick auf die Entwicklung der Medienpädagogik in Österreich in einem persönlichen Statement ihre Erfahrungen; diese spiegeln wieder,

was im Hinblick auf zentrale Fragen- und Problemkomplexe der österreichischen Medienpädagogik Relevanz gehabt hat und was auch heute noch zur Bearbeitung ansteht. Brigitte Hipfl (Klagenfurt) skizziert in ihrem Beitrag die Herausforderungen, mit denen sich die österreichische Medienpädagogik vor dem Hintergrund gravierender politischer, sozialer und ästhetischer Veränderungen konfrontiert sieht. Sie bietet in ihrer Suche nach tauglichen theoretischen Konzepten Material für eine kritische Beleuchtung sozio-kultureller und medialer Entwicklungen an, die nicht nur der österreichischen Medienpädagogik Profil geben können.

Die weiteren vier Bilder widmen sich den Herausforderungen, denen sich die Medienpädagogik in ihrer institutionellen Verankerung in Österreich gegenüber sieht. Der Blick auf den universitären Bereich (Theo Hug, Innsbruck) macht wohl eine breite Palette an einzelnen Angeboten sowohl im Rahmen der Erziehungswissenschaft als auch in der Medien- und Kommunikationswissenschaft und in einschlägigen Universitätslehrgängen sichtbar, aber angesichts der aktuellen, medienbedingten gesellschaftlichen Veränderungen und den sich daraus ergebenden neuen Aufgabenbereichen ist dringend eine institutionelle Verstärkung erforderlich, um die nötige theoretische Aufarbeitung und deren praktische Umsetzung, wie etwa im Lehr- und Lernbereich (Christian Swertz, Wien), leisten zu können. Was die Implementierung der Medienpädagogik in der Schule betrifft, wurden in Österreich mit dem bereits 1989 eingeführten, inzwischen weiter entwickelten «Grundsatzterlass Medienerziehung» (www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/grundsatzterlass/), mit dem medienpädagogische Bezüge als Unterrichtsprinzip in jedem Gegenstand verpflichtend sind, sowie mit der Entwicklung einer Fülle an medienpädagogischen Materialien bereits sehr gute Grundlagen geschaffen, die jedoch noch einer stärkeren Verankerung in der Aus- und Fortbildung von Lehrer und Lehrerinnen bedürfen (Susanne Krucsay, Wien). Im außerschulischen Bereich finden sich einzelne, sehr engagierte Initiativen, die vor allem auch Unterstützung in der praktischen Medienarbeit liefern, Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit bereitstellen (wie etwa das Medienzentrum Wien, www.wienextra.at/mz/) oder spezifische Veranstaltungen zu Filmen anbieten (z. B. www.aktion-film-salzburg.at/). Allerdings erleben die Vertreter(innen) dieser Einrichtungen besonders hautnah auch die Probleme aufgrund der meist nicht ausreichenden

Unterstützung einer sich kritisch-reflektierend verstehenden Medienpädagogik (Martin Seibt, Salzburg).

1. Bild: Die Medienpädagogik ringt um ihr Profil – nicht nur in Österreich (Ingrid Paus-Hasebrink)

Was ist Medienpädagogik? Woher kommt sie, mit welchen Theorien und Methoden arbeitet sie, das heisst auch: Woher bezieht sie ihren Theorie- und Methodenfundus und vor allen Dingen: Was will sie sein, und was will sie erreichen? Wozu, kurz gefragt, ist Medienpädagogik wichtig, und was braucht sie, um diese Bedeutung, die sie für sich in Anspruch nimmt, rechtfertigen bzw. ausbauen zu können?

Eine Fülle von Fragen, die in diesem Statement keinesfalls beantwortet werden können, sondern die eindringlich deutlich machen, dass die Medienpädagogik, deren Herzstücke Kommunikation, Medien und Erziehung bilden, und die als eine Teildisziplin innerhalb der Kommunikations-, aber auch der Erziehungswissenschaft, verortet werden kann, um ihr Profil, ihren Status ringt. Sie tut dies in der Auseinandersetzung mit einer Reihe anderer Disziplinen. So profiliert sie sich etwa in der Auseinandersetzung mit der Kommunikations- und Erziehungswissenschaft, der Entwicklungspsychologie und Kindheits- und Jugendsoziologie sowie der Erwachsenenbildung. Eines aber will die Medienpädagogik ganz sicher nicht sein: eine Disziplin, die sich ausschliesslich auf Medienangebote für Kinder und Jugendliche und deren Sozialverträglichkeit sowie auf den Umgang von jungen Menschen mit den unterschiedlichen Medien beschränkt. Sie will auch keinesfalls nur dazu dienen, Konzepte zu entwickeln, wie vermeintlich durch Medienangebote hervorgerufenen Gefahren zu begegnen ist. Dazu wird sie allerdings zumeist dann aufgerufen bzw. gerufen, wenn das «Kind bereits in den Brunnen» gefallen ist oder wenn es gilt, sich eines Themas, wie zum Beispiel der Auswirkungen von Computerspielen, gesellschaftlich legitimiert, weil im öffentlichen, oft populärwissenschaftlichen und/oder kulturkritischen Diskurs gefordert, zumindest medienpädagogisch anzunehmen.

Worin liegen die Aufgaben von Medienpädagogik?

Medienpädagogik fragt vielmehr umfassend danach, wie sich (mediale) Kommunikation in einer Gesellschaft vollzieht, welche Faktoren sie fördern oder hemmen, wie Menschen mittels Medien am gesellschaftlichen Diskurs partizipieren (können) und wie man ihnen gegebenenfalls Hilfestellungen bieten kann, sich als mündige Bürger in den gesellschaftlichen

Austauschprozess einzubringen, aber auch wie es ihnen gelingt, mittels medialer Kommunikation ihren Alltag möglichst kompetent, das meint selbstbestimmt, zu meistern.

Medienpädagogik geht es also keinesfalls nur darum, aus anderen Disziplinen mittels Transfer geeigneten Materials spezifische medienpädagogische Fragestellungen zu identifizieren und zu bearbeiten. Vielmehr gewinnt die Medienpädagogik z. B. im Rahmen der Kommunikationswissenschaft (und diese Perspektive liegt diesem Statement zu Grunde) ihre Identität in der Fokussierung der drei aufeinander bezogenen Ebenen: des Angebots, der Rezeption und der Frage nach medienpädagogischen Konsequenzen und Praxisbezüge. Es geht also um die Analyse von Medienangeboten und die spezifischen Umgangsweisen der Rezipienten und Rezipientinnen sowie deren kommunikative Kompetenz im weitesten Sinne. Damit steht die Frage nach den lebensweltlichen Hintergründen, nach den sozialen Milieus, in denen sich Kommunikationsfähigkeit im Rahmen der Sozialisation ausbildet und in denen sie stattfindet, im Mittelpunkt der Auseinandersetzung um das Profil der Medienpädagogik. Medienpädagogische Aufmerksamkeit gilt der Lebenswelt, in der sich kommunikatives Handeln vollzieht, also auch den gesellschaftlichen mithin ökonomisch mitformierten Wandlungsprozessen, die lebensweltliche Bedingungen prägen. Auf sie – dies eine klare normative Forderung an die Medienpädagogik – sollte sie ein wachsames Auge haben. Vor diesem Hintergrund fokussiert Medienpädagogik in ihren Fragestellungen, ob nun in einer stärker kommunikationswissenschaftlich oder eher erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Betrachtungsweise, immer Gegenstände (medien-)kultureller Genese.

Nimmt man dies ernst, so zeigt sich, dass Medienpädagogik, deutlicher als je, herausgefordert ist, sich mit aktuellen Gesellschaftskonzepten ebenso wie damit einhergehenden (medien-)kulturellen Veränderungen und Phänomene kritisch auseinanderzusetzen – und dies auf der Folie einer von Kommerzialisierungsprozessen geprägten, wenn nicht geradezu überwölbten Gesellschaft. Gesellschaft heute wird als Informations-, Risiko-, Erlebnis- oder – umfassender gesehen – als postmoderne Gesellschaft charakterisiert. Über die Hintergründe und Definitionen mag man streiten und zu differenzierenden, vielleicht sogar zu gegenteiligen Einschätzungen kommen. Der These, Gesellschaft ist Konsumgesellschaft, wird jedoch kaum jemand widersprechen. Schliesslich sind gesellschaftliche Veränderungen eng verwoben mit Prozessen der Kommerzialisierung und

damit einer rasant fortschreitenden Vermarktung weitreichender Lebensreiche. In diesem Kontext verliert auch die Kultur ihre relative Autonomie und ist der Dynamik des Marktes unterworfen.

Konsequenz solcher Veränderungen ist, dass es medienpädagogisch relevante Fragestellungen nicht länger mehr mit limitierten, sich lediglich in nationalen Grenzen abspielenden Prozessen zu tun hat; sie sieht sich vielmehr globalisierten multikulturell bestimmten Phänomen gegenüber – wie dies multimedial vermarktete Markenzeichen a la Pokémon oder Disney belegen. Medienpädagogik ist damit stärker als bisher herausgefordert, den Blick nicht länger auf Unterschiede (so wichtig auch die Abgrenzung zur Identitätsfindung sein mag) innerhalb verschiedener Ansätze, Methodenparadigmen oder Disziplinen zu richten: An Profil kann sie langfristig nur gewinnen, wenn sie sich den gesellschaftlich drängenden Fragen kritisch, sachlich und konstruktiv stellt, wenn sie nicht nur akademisch Interdisziplinarität fordert, sondern diese auch innerhalb Europas (und darüber hinaus) praktiziert – und dies mit Engagement in einer interdisziplinär betriebenen Forschungstätigkeit und Wachsamkeit – um der Menschen willen. Es gilt damit auch, gesellschaftliche Realität mit sensiblem Blick für die vermeintlich Schwächeren, die in unserer Gesellschaft auf die Verliererseite gedrängt werden oder dorthin zu rutschen drohen (und dies sind keinesfalls nur Kinder), zu analysieren und entsprechende medienpädagogische, das meint auch medienpolitische auf sorgfältigen Analysen beruhende Forderungen zu stellen und Konsequenzen einzuklagen.

Univ. Prof. Dr. Ingrid Paus-Hasebrink, M.A., Kommunikations- und Erziehungswissenschaftlerin, ist Professorin für Audiovisuelle Kommunikation und Leiterin des Fachbereichs Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg.

2. Bild: Eine alpenländische Tour – Der Kurs der Medienpädagogik in Österreich in Schnellzeichnung (Thomas A. Bauer)

Um mit einer Metapher zu beginnen: Das Land der Berge hat – genau dieser wegen – viele Täler. Eine solche Topografie – von innen betrachtet – trennt, isoliert, schafft autogene Klima- und begünstigt autochthone Kulturzonen, von aussen betrachtet versteht man ein solches Topomorphem, der Kleinheit und der Einfachheit wegen, (gerne) als ein zusammenhängendes und in sich geschlossenes, allerdings durch Grenzen an andere Gebiete wohl angeschlossenes Gebilde. Das Bild ist mehrfach

übertragbar – auch auf Geschichte und Status der Medienpädagogik in Österreich: viele Einzelaktivitäten, wenig vernetzt, eigenwillige Ansätze und in Einzelfällen tief verwurzelte religiös-moralische Phobien, keine Flächen greifenden Entwicklungen im Hinblick auf Professionalisierung oder Didaktisierung, immer noch konzentriert auf Medien und deren vermutliche Wirkung statt auf Gebrauchskulturen und deren Ambitionen, immer noch fokussiert auf Rezipienten und immer noch fest entschlossen, den Prozess der Sozialisation rollen- statt kulturtheoretisch auszulegen, weil es sich da auch wirksamer intervenieren lässt, mitunter auch im (moralisierenden) Clinch mit Programmunternehmungen, immer noch und immer wieder in Verteidigung von als österreichischem Kulturbesitz verehrten Traditionen – und doch dies alles auch wieder konterkariert von ungewohnten Projekten¹ mit Ambitionen einer offenen und gerade deshalb kommunikativ einander zugewandten Gesellschaft.

Anfänge, Versuche, Aufstiege, Abstiege

In Österreich hat sich relativ früh (1960er Jahre) eine medienpädagogische Arbeitsszene etabliert, die zunächst (vor allem seitens konfessionell orientierter Pädagogik² auf den Film, später dann auf das Leitmedium Fernsehen, im Zuge der theoretischen Entwicklung und der didaktischen Turns der Medienpädagogik aber auf alle Medien und Medienformate ausgerichtet wurde. Es gibt mehrere Levels, auf denen sich ein solcher Thematisierungs- und Handlungszusammenhang schrittweise entwickelt hat: zunächst auf der Ebene der pädagogischen Praxis, konfessionell orientiert, auch ausserschulisch engagiert (Filmerziehung, Medienerziehung), später dann auf der Ebene der schulischen Praxis, Fächer übergreifend, an Unterrichtsprinzipien³ orientiert (Mediendidaktik, Medienanalyse) und in diversen Versuchen der Professionalisierung stecken geblieben (Medienkunde, Medienlehre)⁴, zuletzt auch auf der akademischen Ebene, in Ausbildung (vereinzelt als Medienpädagogik) und Forschung (rudimentär)

¹ Als Beispiele für viele andere seien in diesem Zusammenhang erwähnt: das Büro für Kulturvermittlung Wien, die Aktivitäten des Medienzentrums der Stadt Wien, das Projekt Offenes Community Fernsehen Wien.

² Vgl. dazu Zöchbauer, Franz (1974): Von der Medienerziehung zur Kommunikations-erziehung. In: Jugend, Film, Fernsehen (1): S. 9–13.

³ Vgl. die mehrmals überarbeiteten Medienerlässe des Bundesministeriums für Unterricht 1973 und folgende.

⁴ Z. B. Bauer, Thomas A. (1979/80): Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. 3 Bde. Wien-Graz-Köln.

relativ stark an den Mainstream des deutschsprachigen Diskurses gebunden – und doch etwas provinziell differenziert, z. B. in den Bemühungen um ein partizipatives Fernsehen.⁵ Der medienpädagogische Mainstream hat sich seinerseits von sich lange haltenden bewahrpädagogischen⁶ zu kritisch-analytischen⁷ Ansätzen, von dort zu (etwas euphorisch kommentierten) handlungsorientierten Konzepten⁸ über kompetenztheoretische Visionen⁹ nun zu kulturtheoretisch integrierten, nicht mehr nur auf das Objekt Medium fokussierten, sondern den kulturellen Gebrauch von Medien thematisierenden Studies entwickelt.¹⁰

An diesem Punkt – zunächst einmal nur konzeptuell¹¹ – angekommen, stellt sich nun heraus, dass ein radikales Umdenken in Theorie und Praxis notwendig ist, um die schon chronifizierte Kompetenzschwäche (nicht nur) der (österreichischen) Medienpädagogik zu überwinden.

Abschiede

Wo immer sich in diesem Zusammenhang Forderungen nach neuen Turns auftun – in jedem Falle müssten solche im Nukleus einer neuen

⁵ Z. B. Massenmedien spontan (1978): Die Zuschauer machen Programm. Magazin Brennpunkte. Frankfurt. Fabris, Hans Heinz (1979): Journalismus und bürgernahe Medienarbeit. Formen und Bedingungen der Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation. Salzburg. Baacke, Dieter/ Kluth, Theda (Hrsg.) (1980): Praxisfeld Medienarbeit. (Beispiele und Informationen. München. Projektbericht (1974): Arbeiter machen Fernsehen, Wien.

⁶ Kölblinger, Josef/ Geretschlaeger, Ingrid (1977): Massenmedien. Medienerziehung ab der Grundschule. Berufspädagogisches Institut des Bundes in Salzburg. Salzburg. Kunczik, Michael (1978): Brutalität aus zweiter Hand. Köln.

⁷ Schwarz, Reent (Hrsg.) (1971): Didaktik der Massenkommunikation, Bd. 1: Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch Schule? Stuttgart. Wodraschke, Georg (Hrsg.) (1979): Medienpädagogik und Kommunikationslehre. München. Sturm, Herta (1968): Masse – Bildung – Kommunikation. Stuttgart.

⁸ Baacke, Dieter (Hrsg.) (1973): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen. München.

⁹ Schludermann, Walter (2002): Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. In: Paus-Haase, Ingrid/ Lampert, Claudia/ Süß, Daniel (Hrsg.) (2002): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden, S. 49–58.

¹⁰ Z. B. Hipfl, Brigitte (1996): Medienmündigkeit und Körpererfahrung. Medienkompetenz aus der Perspektive der Cultural Studies. In: Medien Praktisch 20 (3): S. 32–35.

¹¹ Vgl. Bauer, Thomas. A. (1996): Medienpädagogik. Ein umzuschreibendes Programm. In: Medien Journal (3), S. 3–6. Paus-Haase, Ingrid/ Lampert, Claudia/ Süß, Daniel (2002) (Hrsg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft a.a.O.

Programmatik zu Grunde gelegt sein: auf dem Niveau der pädagogischen und/oder kommunikationswissenschaftlichen Paradigmata. Den Blick freistellen hiesse dann in erster Linie Einstellungen bewusst-kreativ umstellen:

- Abschied nehmen von den kompensatorischen Zielmodellen der (Medien-) Pädagogik und den sie stützenden (darüber hinaus als unilineare und unidirektionale Strategien vorgestellten) Sozialisationsmodellen, wonach Heranwachsenden die Chance gegeben werden sollte eventuelle Benachteiligungen (durch die Kumulation von Wissen) auszugleichen.
- Abschied zu nehmen von den auf den einzelnen ausgerichteten, zugleich doch alle einzelnen nach gleichem Schema behandelnden Modellen der pädagogischen Intervention, wodurch jede Pädagogik verdächtig wird die Dilemmata der Gesellschaft am Rücken einzelner Heranwachsender austragen zu wollen.
- Abschied zu nehmen von der Vorstellung, gesellschaftliche Eingliederung sei erstens das, was die Gesellschaft am Leben erhalte und zweitens ein Gut, das nur oder vornehmlich über kognitive Rationalität zu erreichen wäre, wodurch zum wiederholten Male der Wert des Wissen extrinsisch argumentiert wird: Wissen braucht man, um gesellschaftliche und/oder individuelle Ziele zu erreichen.
- Abschied zu nehmen von auf Know-how-Wissen herunter gebrochenen handlungstheoretisch (weil im Kern an technischen Effekten interessierten) und/oder rollentheoretisch (weil im Kern an Homogenität interessierten) konzipierten Theoriegebilden. Das bedeutet zum einen, die Medienpädagogik abzukoppeln von der empirisch-analytischen (oft einseitig psychologisch ausgerichteten) Wirkungsforschung, sie aber auch frei zu spielen von theoretischen Begriffen (wie zum Beispiel dem der Sozialisation), die suggerieren, Pädagogik sei das gesellschaftlich rationalisierte und explizierte Programm eines (impliziten und als natürlich vorgestellten) Vorgangs, durch das gewisser Massen ein ohnedies nicht hintergebarerer natürlicher Vorgang in die Kulturgestaltung der Gesellschaft eingebracht würde.

Pädagogik ist eine gesellschaftlich konventionalisierte kulturelle Intervention und kulturelle Rekonstruktion mit den Mitteln kultürlcher Potentiale. Auch Sozialisation – und sei sie noch so nahe an Erbfaktorstellungen gebunden – ist kein Naturvorgang, sondern ein kultureller Begriff (kulturell definierte Beobachtung) eines kultürlchen Vorgangs.

Auch Wirkungen (z. B. von Medien) sind kulturelle Begriffe (explizierte Beobachtung) eines kulturellen – und nicht eines natürlichen – Vorgangs, der eben wegen des Einschlusses von Kulturprogrammen Wirklichkeitsmodelle und Wissensmodelle über den Weg von «Geschichten & Diskursen»¹² erschliesst. In diesem Sinne ist Pädagogik – und sei sie noch so geschlossen institutionalisiert – nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein unter anderen inszenierter Diskurs über den Sinn des In- und Mit-der-Welt-Seins.

Orte neuer Aussichten

Wenn also Medienpädagogik – als in diesem Sinne pädagogisch ambitionierte Selbstbeobachtung der Gesellschaft und ihrer Medienkultur – ihre Kompetenz im Wege des Diskurses (ist gleich Verteilung von Gesellschaftlichkeit) entfaltet, und wenn wir (zunächst) dabei bleiben, dass Medien kulturell gestaltete Zusammenhänge sozialer Praxis sind (und – nur – in diesem Sinne überhaupt etwas mit – unserer Vorstellung – von Kommunikation zu tun haben, dann kann sie dies nur glaubwürdig machen über den (theoretischen, methodischen und didaktischen) Gebrauch von begrifflichen Potenzialen, die der sozialen Rationalität von Kommunikation (die ja auch nicht ein natürliches, sondern ein kulturelles Geschehen über den Gebrauch von natürlichen Ressourcen darstellt) entsprechen – und die ist komplex genug. Die Rationalität (kulturelle Vernünftigkeit) von Kommunikation ist in diesem Sinne kulturell, sie legitimiert sich durch die Genese von Kultur. Und weil es die kulturelle Vernünftigkeit von Kultur ist, dem In- und Mit-der-Welt-Sein alle Bedeutungen dieser Welt zu eröffnen (anzudichten), kann die Rationalität von Kultur nur ein Programm der Vielfalt (diversity) sein¹³.

So in den Kontext des Konzepts der Autokonstitution von Kultur und Kommunikation¹⁴ gestellt, stellt sich Medienpädagogik dar als hermeneutisch vermittelnde Erschließungsperspektive (Beobachtung dritter Ebene) für die kritische Betrachtung der Kommunikation der Gesellschaft und der Gesellschaft der Kommunikation.

¹² Vgl. Schmidt, Siegfried J. (2003): *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*. Reinbeck.

¹³ Bauer, Thomas A. (2004): *Culture of Diversity. A Theoretical Orientation for the Cultural Practice of Social Cooperation*. www.thomasbauer.at/.

¹⁴ Schmidt, Siegfried J. (2003): *Geschichten und Diskurse*, a.a.O., S. 38 ff.

Solange aber sowohl Pädagogik wie auch Kommunikationswissen (Wissen irrigerweise sowieso) wie Werkzeuge (Technologie, sic!) entworfen und gebraucht werden, solange werden diese Programme nichts anderes thematisieren (erklären, propagieren) als die Mechanismen des Machtgebrauchs, selbst wenn diese durch so euphemistische Begriffe wie Kompetenz (Medienkompetenz, media literacy) begrifflich gefiltert werden. In diesem Zusammenhang muss einmal klar gesagt werden: Medienpädagogik ist nicht eine Werkzeugkiste einer auf optimale Selbstelaboration des Subjekts ausgerichteten Gesellschaft, sondern sie ist selbst Baustelle der Gesellschaft – im Genetiv- und Objektiv-Sinn dieser Wendung. Was nichts anderes heisst als dass eine an sich selbst interessierte Gesellschaft sich den (auch institutionalisierten) medienpädagogischen Diskurs leistet, um sich aktiv und passiv über diesen nicht nur kritisch zu beobachten, sondern sich in kultureller Diversität selbst zu begegnen.

Um es auch in diesem Zusammenhang nochmals deutlich zu sagen¹⁵: eine solche Option ist nicht über einen pädagogisch (wo auch immer) sozialisierten, sondern nur über den pädagogisch gestützten sozialen Mediengebrauch zu erreichen. Der soziale Mediengebrauch ist eine Zielformel, die theoretisch, praktisch und didaktisch auf offene und lernende Konzepte baut. Im Zusammenhang mit mediengesellschaftlich etablierten Strukturen von Wissen und Erfahrung einerseits und in zunehmend auf Individualität und Nebeneinander-Nachbarschaft ausgerichteten Formen gesellschaftlichen Zusammenschlusses¹⁶ sind kommunikativ gemeinte Medienstrukturen wichtiger denn je, denn in sie werden die kulturellen Vorgänge der Bedeutungsverständigung zunehmend verlagert (Medienschule, Medienreligion, Mediendemokratie, Medienkultur etc.) es stellt sich also zunehmend die Herausforderung einer breit vermittelten, (zivil-) gesellschaftlich zu verankernden Kultur des sozialen Mediengebrauchs, eine Forderung, der die bisher in die medienpädagogische Praxis eingemischten theoretischen Konzepte von Kommunikation und Medien nicht gerecht werden können, weil sie – zu triviale Hintergrundmodelle gebrauchen (Transport, Transfer, proaktives Handeln),

¹⁵ Vgl. Bauer, Thomas A.: *Zweitwissenschaft oder Erschließungsperspektive? Zur Relevanz der pädagogischen Intervention in der Kommunikationswissenschaft*. In: Paus-Haase, Ingrid/ Lampert, Claudia/ Süß, Daniel (Hrsg.) a.a.O. S. 21 –33.

¹⁶ Vgl. Taylor, Charles (2002): *Formen des Religiösen in der Gegenwart*. Frankfurt.

- einseitig psychologisch und einseitig auf psychisch-kognitive Kompetenzpotenziale ausgerichtet sind,
- nicht hinreichend das Potenzial von Differenz-Verständigung der (durch) Kommunikation, sondern auf traditionalistische Zielmodelle (Konsens-Verständigung) setzen.

In diesem Zusammenhang muss man vermutlich auch die «handlungsorientierte Medienpädagogik» kritisch aufs Korn nehmen: Dass man meinte, Schülern und Heranwachsenden dadurch und in der Weise kommunikative und Medien-Kompetenz vermitteln zu können, dass man ihnen die Option auf journalistische Mimese in Aussicht stellte, kommt nicht nur einer Einübung in Rollenklischees gleich und nicht nur einer Totalisierung der journalistischen Praxeologie, sondern macht auch die Engeföhrung der (medien-)pädagogischen Konzeption offenkundig, die sich darin genügt, gesellschaftlich konventionalisierte (sozialisierte) und systemloyale Mediengebrauchsmuster (tunlichst) zu empfehlen.

Lange genug war Medienpädagogik in Österreich – in Theorie und Didaktik immer wieder orientiert an den Organisationsmustern des deutschsprachigen Fachdiskurses – ein zwischen den Erkenntnissen der empirisch-analytischen Medienforschung, einer kritisch-normativ ausgerichteten Kommunikationswissenschaft und einer pragmatisch orientierten Erziehungswissenschaft (intentionale Sozialisationsarbeit) ausverhandelter Diskurs über die kurzfristigen oder langfristigen Wirkungen von Medien (vertikale Dimension) und deren (geföhrdete) Diffundierung in individuelle und kollektive Lebensarchitekturen (Einstellungen, Haltungen, Alltagsvollzug und Lebenskultur – horizontale Dimension).

Im Zuge zunehmender linguistischer, aber auch akademischer Durchlässigkeit in einem zunehmend vernetzten Europa ist zu hoffen, dass provinzielle Überheblichkeiten (praktische Medienpädagogik als kulturelle Distanzierung von «der Krone») ebenso zur Anekdote werden wie das Ausschneiden von «für Jugendliche unzumutbaren» Szenen aus Filmen. Es bleibt zu hoffen, dass sich an deren Stelle ein medienpädagogischer Diskurs entwickelt, der zwischen Familien, Schulen, Wissenschaft und Bildungspolitik den Blick auf die Chancen der medienvermittelten sozialen Praxis zwischen Menschen und Gruppen unterschiedlichster Zugehörigkeit vermittelt. Dazu müsste vor allem auch die medienpädagogische Problemstellung in die theoretische wie akademische Kommunikationswissenschaft integriert werden. Ob die (österreichische) Kommunikations-

wissenschaft dazu bereit ist, ist nicht nur vom guten Willen und der mitunter weit reichenden Einsicht der Studienprogrammacher¹⁷ abhängig, sondern nicht zuletzt vom Komplexitätspotential der in Verwendung befindlichen theoretischen Programme. Universaltheoretisch bespielte Diskursplattformen, die sich im europäischen Kontext der Bildungsentwicklung da und dort entwickeln, machen mitunter auch schon in Österreich Station. In diesem Sinne ist das Land der Berge – eben dieser wegen – ein Land des (kulturellen) Aufstiegs. Am Ende erreicht man viele Aussichtsplätze, was – nicht zuletzt für die Medienpädagogik – ein Gewinn ist.

Univ.-Prof. Dr. Thomas A. Bauer, Ordinarius für Audiovisuelle Medien und Medienkultur am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Medienkultur, Gesundheitskommunikation, Interreligiöser Dialog, Transkulturelle Kommunikation.

3. Bild: Wie ich sie erleb(t)e – Medienpädagogik in Österreich (Ingrid Geretschlaeger)

Ich gebe zu – mein Zugang zur Medienpädagogik ist ein etwas ungewöhnlicher, aber er ergibt sich aus meiner Biografie, die von einigen sehr markanten Ereignissen geprägt ist.

Als Studentin durfte ich im Salzburger Artis-Kino Filmgespräche z. B. mit Werner Herzog als Gesprächspartner erleben. Mein Interesse für Medien wuchs, und ich entschied mich, nach der Grundschullehrerausbildung Publizistik zu studieren – mit allem Drumherum: Soziologie und Psychologie. Mein Ziel, später Medienerziehung eventuell an der Pädagogischen Akademie unterrichten zu können, schien durch den 1973 für die österreichischen Schulen herausgegebenen Medienerlass möglich. Es kam aber etwas anders. Dennoch, mein Überblick über die Medienpädagogik der 70er Jahre im gesamten deutschsprachigen Raum, den ich mir im Rahmen meiner Dissertation verschaffte, zeigte mir damals, was es alles zu tun gäbe.

Ich bin sehr dankbar für alle diese grundlegenden Erfahrungen und auch den Einblick in die internationale Entwicklung, sowie die vielen internationalen Kontakte, die mit einem Forschungsjahr zur Medienerziehung in

¹⁷ Vgl. die neuen Studienprogramme der Institute für (Publizistik-) und Kommunikationswissenschaft an den Universitäten Klagenfurt, Salzburg, Wien.

Australien ihre Fortsetzung erfahren und sich nun über die ganze Welt erstrecken. Ich versuch(t)e alle meine Erfahrungen und Kontakte in die Arbeit vor Ort in Österreich einfließen zu lassen. Dies wurde – allerdings erst 20 Jahre später – durch die Etablierung der Medienpädagogischen Beratungsstelle an der Niederösterreichischen Landesakademie möglich. Wenn auch personell und finanziell minimal ausgestattet, bietet sie einen Raum, wo medienpädagogisch relevante Themen erarbeitet, Projekte entwickelt und konkrete Angebote umgesetzt werden können. Einiges davon ist auf unserer Webseite nachzulesen. <www.medienpaed.at>. Darüber hinaus ergeben sich Möglichkeiten der Thematisierung in Lehrveranstaltungen an der Universität. Gerne würde ich viel mehr einbringen, anregen, umsetzen.

In der österreichischen Geschichte der Medienpädagogik gibt es viele wegweisende Schritte, die gesetzt wurden. Sie waren immer verknüpft mit Persönlichkeiten, die die Entwicklung vorantrieben. Leider behinderten Ereignisse oder Strukturen die Umsetzung dieser zum Teil wirklich visionären und zukunftsweisenden Ansätze in ihrer Verbreitung. Das grösste Hindernis war aber aus meiner Sicht die fehlende und wenn dann dilettantische Medienpolitik. Durch den Monopolstatus des ORF und die Verflechtung mit der Politik wurde die Kritikfähigkeit diesen elektronischen Medien gegenüber weder als zielführend noch als notwendig erachtet. Eine emanzipierte Zusammenarbeit für Medienpädagog/innen mit dem ORF war aber nie wirklich möglich. Gespräche, die gab es genug, aber gemeinsame Projekte zur Förderung von Medienkompetenz, davor scheut man sich (zu Recht?) noch heute.

Ich hoffte auf die Privatisierung der Rundfunklandschaft, die ja in Deutschland den Medienpädagogik-Boom auslöste – der blieb aber bis jetzt in Österreich aus. Es ist nicht so, dass keine praktische Medienpädagogik stattfindet, aber es sind immer noch Einzelinitiativen bzw. Engagement, geweckt durch individuelle Erlebnisse mit medienpädagogischen Aktivitäten, die zu einer Professionalisierung von Lehrer/innen führen. Derzeit gibt es schon verschiedene Studienmöglichkeiten – wenn auch nicht in der Breite, wie ich es gerne gesehen hätte – aber keine Berufsmöglichkeiten bzw. kein spezifisches Berufsbild. Es fehlt das öffentliche Bewusstsein für die Notwendigkeit der fachkundigen Auseinandersetzung mit Medien und den mit ihnen verbundenen Themen und damit die Finanzierung von Einrichtungen oder entsprechenden Abteilungen bei bestehenden Institutionen und Organisationen. Es fehlt Geld für die geistes- und sozial-

wissenschaftliche Forschung, die den Medienkonsum bei Kinder und in Familien oder unter Jugendlichen regelmässig thematisieren würde. Es fehlt das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Produktion von spezifischen und anspruchsvollen Kindermedien. Hier gelten einige Bereiche förderungswürdig, andere nicht. Der Förderung von Kinderliteratur – so wichtig sie ist – steht keine entsprechende Förder- und Ausbildungs-Infrastruktur auf elektronischer Seite bzw. im Filmbereich gegenüber. Angehende Kindergartenpädagogen lernen den Umgang und Einsatz von Bilderbüchern, an der Pädagogischen Akademie erfahren angehende Lehrer/innen über die Integration anderer (heutzutage als Einflussfaktor wichtigerer?) Medien kaum etwas. Medienpädagogik wird nicht explizit unterrichtet. Wo aber, als in der Ausbildung, muss die Grundlage für späteres pädagogisches Wirken gelegt werden? In der Weiterbildung, in der ich auch tätig bin und durch Begleitung bei diversen Projekten kann ein kleiner Beitrag zur Unterstützung der Pädagoginnen geleistet werden, aber das sind dann kleine Mosaiksteinchen – kleine aber bunte!

Es wäre so notwendig, Alphabetisierung in der Mediengesellschaft neu zu denken. Ich möchte auf PISA nur insofern eingehen, als dass wir erkennen können, dass eine Gesellschaft sich ständig neu orientieren muss, was sie der jungen Generation in der und durch die Schule vermitteln will. Es wurde in Österreich zu lange damit gewartet, Schule neu zu denken (auch in Deutschland hört man auf die bildungsvisionären Köpfe leider nicht). In den 60er Jahren wurde von führenden Pädagogen erkannt, dass die Auseinandersetzung mit Film und Fernsehen in Zusammenarbeit mit ausser-schulischen Einrichtungen stattfinden soll. Die Unterrichtstechnologie-debatte in den 70er Jahren hat im Endeffekt zu deren Einschlafen geführt. Die aktuelle Technikdebatte ist die Wiederholung des Gleichen auf einer anderen Ebene. Computer und Internet könnten Gewinn bringend auch für die Förderung von Medienkompetenz im umfassenden Sinn eingesetzt werden. Aber wenn heute noch Absolventen der Pädagogischen Akademie ohne Computerkenntnisse in die Schulen entlassen werden, wie sollen sie sie für die Medienerziehung, für die sie auch nicht gerüstet sind, einsetzen? Förderung von Medienkompetenz ist in vieler Munde – aber am wenigsten bei der Basis. Medienpädagogik ist in Österreich keine Bewegung von unten, es ist eher eine Forderung, zu deren Umsetzung die Rahmenbedingungen fehlen.

Wie wir alle wissen, nutzen Menschen Medien entsprechend ihrer individuellen und sozialen Situation. Personen, die pädagogische Berufe wählen, tun dies aus verschiedensten Gründen – gemeinsam ist ihnen meist ein vom Rest der Bevölkerung völlig verschiedener Medienkonsum und eine ganz andere Freizeitgestaltung und –organisation. So herrschen auf beiden Seiten – den Pädagogen und der Öffentlichkeit bzw. den Vermittlern zwischen den beiden, den Medien – viele Vorurteile vor – zu Recht oder zu Unrecht sei dahin gestellt.

Anhand der Situation der Medien und der Medienerziehung – wobei der Umgang mit Medien eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt – kann die gesamte Bildungsdebatte illustriert werden. Will die Politik kompetente, kritische, mündige, eigenständige, selbstbewusste Bürger und kann das System, wie es sich derzeit darstellt, diese Aufgabe bewältigen bzw. unter welchen Bedingungen ist dies zu verwirklichen?

Ich habe vor mehr als 20 Jahren die Medienpädagogik in Österreich und Australien verglichen. Zwischen beiden Ländern lagen und liegen auch heute noch nicht nur geografisch Welten. Während das Thema dort eine breite Basis hat und man auch ganz gierig war, etwas darüber aus Österreich zu erfahren, interessierte dies im Kulturland Österreich niemanden und resultierende Empfehlungen waren es nicht einmal wert, dass man darüber sprach.

Seit PISA ist Finnland als Vorbild im Gespräch – dort gibt es nicht nur in allen Kindergärten Computer, sondern auch Medienerziehung und regelmäßig wunderschöne Kinderfilme!

Dr. Ingrid Geretschlaeger, Kommunikationswissenschaftlerin, leitet die Medienpädagogische Beratungsstelle an der NÖ-Landesakademie

4. Bild: Medienpädagogik – aktuelle Herausforderungen (Brigitte Hipfl)

Vorbemerkung

Die gravierenden Veränderungen, die gegenwärtig in politischer, sozialer und ästhetischer Hinsicht stattfinden, stellen auch die Medienpädagogik vor neue Herausforderungen. Ausgehend von meiner eigenen Auseinandersetzung mit der Frage, wie eine Medienpädagogik aussehen könnte, die diesen Bedingungen angemessen ist, werde ich einige Perspektiven skizzieren, die mir in dem Zusammenhang weiterführend erscheinen. Diese notwendigerweise subjektive Einschätzung ist gleichzeitig Ausdruck

meines eigenen Suchens nach brauchbaren theoretischen Konzepten, mit denen die aktuellen sozio-kulturellen und medialen Entwicklungen verstanden und kritisch hinterfragt werden können. Es ist kein Zufall, dass ich hier die sozio-kulturellen und medialen Entwicklungen gemeinsam nenne, da ich damit darauf hinweisen will, dass sie nicht länger als zwei voneinander getrennte, sondern als sich gegenseitig konstituierende Bereiche verstanden werden sollten.

Medienpädagog/innen als «organische Intellektuelle»

Nachdem die Medienpädagogik ein so breites Feld ist, das einerseits Grundlagenforschung zur Rolle der Medien in unserem Leben und andererseits einen riesigen Praxisbereich umfasst, der sich auf den Umgang mit und die Verwendung von Medien in alltäglichen, pädagogischen, kulturell-künstlerischen, politischen und sozialen Kontexten bezieht, halte ich es in einem ersten Schritt für wichtig, meinen eigenen Standort in diesem Feld zu explizieren. Ich spreche hier als Wissenschaftlerin, die sich von Antonio Gramscis Leitbild der «organischen Intellektuellen» angesprochen fühlt und darin eine zwar anstrengende und aufwendige, aber zugleich den Anforderungen an eine zeitgemässe Medienpädagogik gerecht werdende Perspektive sieht. «Organische Intellektuelle» sollten an zwei Fronten gleichzeitig arbeiten – sie sind einerseits gefordert, an vorderster Front der theoretischen Arbeit zu stehen, da es ihre Aufgabe ist, tief und umfassend zu wissen und nicht einfach nur bestehendes Wissen wiederzuerkennen und zu reproduzieren. Das verlangt ein inter- und transdisziplinäres Vorgehen. Andererseits können sie sich nicht von ihrer Verantwortung lossagen, dieses Wissen denjenigen zu vermitteln, die berufsmässig eben nicht intellektuell-theoretische Arbeit leisten. Wissenschaft wird als eingreifende Wissenschaft verstanden, die das Ziel verfolgt, ausgehend von einem sehr genauen analytischen Blick auf den Status Quo und die darin involvierten Machtrelationen, Marginalisierungen und Ungleichheiten die Frage danach zu stellen, wie denn die bestehenden Verhältnisse in einer Weise geändert werden können, dass sie stärker den demokratischen Prinzipien von Gleichheit und Gerechtigkeit entsprechen und den Einzelnen grössere Handlungsspielräume eröffnen. Dieses allgemein formulierte Ziel hat in einer Zeit, in der Medien eine so zentrale und allgegenwärtige Rolle in unserem Alltag einnehmen, viel mit Medien zu tun. Entsprechend sind Medienpädagog/innen gefordert, einerseits die klassischen Aspekte wie Medienentwicklung und Medieninhalte, sowie die

Bedingungen von Produktion und Rezeption unter aktuellen Gesichtspunkten zu bearbeiten, und andererseits immer mitzudenken, in welcher Weise gerade die Medien für die je spezifischen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen konstitutiv sind.

Neuer Fokus auf die Medienproduktionsseite

In den letzten Jahren wurde aufgrund der Wende zu den «aktiven Rezipient/innen» die Medienproduktionsseite etwas vernachlässigt. Hier besteht Nachholbedarf und so gilt es z. B., den Fokus verstärkt auf die Konvergenzprozesse zu lenken, die, wie Jenkins (2004) deutlich macht¹⁸, auf mehreren Ebenen stattfinden. Dies beginnt mit den einzelnen Geräten (ein Paradebeispiel ist das Handy, mit dem wir nicht mehr nur telefonieren, sondern vieles andere auch machen können), zeigt sich als Medienkonzentration (indem sich immer mehr Medien in den Händen immer weniger Korporationen befinden), als Ausweitung der Interessen der neuen Medienkonglomerate auf die gesamte Unterhaltungsindustrie (Film, FS, Musik, Computerspiele, Bücher, Magazine, Spielzeug ...), aber auch bei den Nutzer/innen der Medien (wenn etwa Jugendliche bei der Verrichtung ihrer Hausarbeiten zwischen 5 verschiedenen Fenstern am Computer hin und her wechseln, Musik herunterladen, mit Cyber-Freunden chatten etc. oder wenn Fans, die einzelne Folgen ihrer Lieblingsfernsehserie zusammenfassen, dazu fan fiction und fan art produzieren, sowie Fan-sites entwickeln und weltweit austauschen). Wir haben es hier mit einer komplexen, sowohl durch top-down- als auch durch bottom-up-Prozesse gekennzeichneten Situation zu tun. So stehen auf der einen Seite die Versuche, den Markt zu erweitern, den Medienfluss über noch mehr Kanäle zu verteilen und Nutzer/innen zu binden. Auf der anderen Seite lernen die Nutzer/innen zunehmend, diese Entwicklungen für eigene Interessen in Anspruch zu nehmen und sich mit anderen zusammenzuschließen. Hier brauchen wir Medienpädagog/innen, die sich aktiv zu diesen Fragen in öffentliche Diskussionen einbringen. In Zeiten wie diesen, die durch Deregulierung und zunehmende Privatisierung im Medienbereich gekennzeichnet sind und die Medienpolitik immer mehr von den Medienkorporationen bestimmt wird, bedeutet dies auch, sich dort einzu-

¹⁸ Vgl. Jenkins, Henry (2004): The cultural logic of media convergence. In: International Journal of Cultural Studies, 7,1, S. 33-43.

mischen, wo diese Entscheidungen getroffen werden, nämlich bei der Medienindustrie.

Mediale Identitätsräume

Für die Auseinandersetzung mit den Medieninhalten halte ich eine Sichtweise für weiterführend, die die Medien und deren Inhalte als Identitätsräume versteht (vgl. Hipfl 2004).¹⁹ Gemeint ist damit einmal die Funktion der Medien, mit ihren Darstellungen spezifische geopolitische Räume zu konstruieren und mit bestimmten Bedeutungen zu versehen. Ein eindrucksvolles Beispiel dafür wurde uns mit den Berichten über die Terroranschläge des 11. September 2002 vorgeführt. Gleichzeitig schaffen Medien mit den Berichten und Bildern von Menschen und deren soziokulturellen Praktiken immer auch symbolische Räume mit bestimmten sozialen Identitäten und Formen von Gemeinschaften. Durch die Art und Weise, wie diese dargestellt und bewertet werden, werden spezifische Lebens- und Denkformen als sozial akzeptiert und erstrebenswert konstruiert und umgekehrt andere als abweichend und anders markiert. Am Beispiel der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien kann mithilfe dieser Konzeption untersucht werden, wie durch die diversen Praktiken Räume konstituiert werden und wie sich gleichzeitig spezifische Machtverhältnisse in räumlichen Formen und Praktiken konstituieren.

Medienrezeption als Form von Gouvernamentalität

Wenn wir die Prozesse der Medienrezeption auch hinsichtlich ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit besser verstehen wollen, heisst es Abschied zu nehmen vom Mantra der «aktiven Rezipient/innen» und nach Konzeptionen Ausschau zu halten, die den subtilen und ambivalenten Wechselwirkungen, in die die Medien eingebunden sind, eher gerecht werden. Das von Michel Foucault²⁰ entwickelte Konzept der Gouvernamentalität, mit dem das auf den ersten Blick paradox er-

¹⁹ Hipfl, Brigitte (2004): Mediale Identitätsräume. Skizzen zu einem >spatial turn< in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. In: Hipfl, Brigitte/Klaus, Elisabeth/Scheer, Uta (Hrsg.): Identitätsräume. Nation, Körper und Geschlecht in den Medien. Eine Topografie. Bielefeld: transcript, S. 16-50.

²⁰ Vgl. Foucault, Michel (2000): Die Gouvernamentalität. In: Bröckling, Ulrich/ Krasemann, Susanne/ Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt: Suhrkamp, S. 41-67.

scheinende Phänomen beschrieben wird, dass die Interessen der an der Macht Befindlichen in einer Weise wirksam werden, indem die Einzelnen von sich aus und freiwillig Massnahmen im eigenen Denken und Handeln ergreifen, die diese Interessen stützen, bietet sich hier als interessante Alternative an. Sind in dieser Perspektive die «aktiven Rezipient/innen» nicht gerade als Paradebeispiel für Subjektpositionen zu interpretieren, die genau dem neoliberalen marktwirtschaftlichen Kalkül entsprechen – in ihrer Rolle als Konsument/innen und selbstbestimmte Unternehmer ihrer selbst?

Konsequenz solcher Veränderungen ist, dass es medienpädagogisch relevante Fragestellungen nicht länger mehr mit limitierten, sich lediglich in nationalen Grenzen abspielenden Prozessen zu tun hat; sie sieht sich vielmehr globalisierten multikulturell bestimmten Phänomen gegenüber – wie dies multimedial vermarktete Markenzeichen à la Pokémon oder Disney belegen. Medienpädagogik ist damit stärker als bisher herausgefordert, den Blick nicht länger auf Unterschiede (so wichtig auch die Abgrenzung zur Identitätsfindung sein mag) innerhalb verschiedener Ansätze, Methodenparadigmen oder Disziplinen zu richten: An Profil kann sie langfristig nur gewinnen, wenn sie sich den gesellschaftlich drängenden Fragen kritisch, sachlich und konstruktiv stellt, wenn sie nicht nur akademisch Interdisziplinarität fordert, sondern diese auch innerhalb Europas (und darüber hinaus) praktiziert – und dies mit Engagement in einer interdisziplinär betriebenen Forschungstätigkeit und Wachsamkeit – um der Menschen willen. Es gilt damit auch, gesellschaftliche Realität mit sensiblem Blick für die vermeintlich Schwächeren, die in unserer Gesellschaft auf die Verliererseite gedrängt werden oder dorthin zu rutschen drohen (und dies sind keinesfalls nur Kinder), zu analysieren und entsprechende medienpädagogische, das meint auch medienpolitische auf sorgfältigen Analysen beruhende Forderungen zu stellen und Konsequenzen einzuklagen.

ao. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Hipfl, Medienwissenschaftlerin, ist Professorin im Bereich Medienpädagogik und Kommunikationskultur am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Klagenfurt

5. Bild: Medial Turn – Neue Herausforderungen der Österreichischen Medienpädagogik (Theo Hug)

Ausgangslage

Ähnlich wie in anderen gesellschaftlichen und technologischen Bereichen erfolgten in den letzten Jahrzehnten die Entwicklungen der Medienpädagogik in Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern mit einer gewissen Verzögerung. Grosso modo wurden aber nach und nach jene Tendenzen mitvollzogen, die als Hinwendungen aufgefasst werden können

- vom zu schützenden Opfer zum kompetenten Nutzer
- von der Kontrolle zur Handlungsorientierung sowie
- von geisteswissenschaftlichen zu kultur- und sozialwissenschaftlichen Orientierungen.

Dabei wird die Medienpädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaft, als Bereich schulischer Bildung sowie als praktisches Arbeits- und Handlungsfeld entfaltet. An den Universitäten wurden bis dato keine eigenen Fachbereiche eingerichtet. Medienpädagogik wird hier betrieben im Kontext erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (Innsbruck, Wien) sowie im Kontext medien- und kommunikationswissenschaftlicher Studiengänge (Klagenfurt, Salzburg, Wien). Darüber hinaus bestehen etlichen Lehrgänge (insbesondere an der Donau-Universität Krems) und praktisch motivierte Einzelinitiativen. Exemplarisch sei hier auf einige Websites verwiesen (Stand: 20.12.2004):

<<http://www.mediamanual.at/>>

<<http://www.mediawien.at/>>

<<http://www.medienpaed.at/>>

<<http://www.wienextra.at/>>

<<http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/fachabteilungen/tim/zentren/zbm/studienangebot/etmp/index.php>>

<<http://ezwi1.uibk.ac.at/mediacom/>>

Die Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) ist um eine Vernetzung der verschiedenen medienpädagogischen Aktivitäten bemüht. Das Ergebnis wird im Internet unter <<http://www.medienpaedagogik.at/>> voraussichtlich ab Ende 2005 abrufbar sein.

Perspektiven

Die Aufgabenbereiche der Medienpädagogik haben sich erheblich erweitert. Dies zeigt sich insbesondere an den Fragen, die an die herangetragen werden. Diese beziehen sich etwa auf

- der Veränderung von Kommunikationskulturen und Optionen der Entwicklung sozialer Verantwortung im Zusammenhang steigender Mediennutzungszeiten,
- den Möglichkeiten der gelingenden Verknüpfung von emotionalem und sozialem Lernen mit informationstechnischer Bildung,
- der individuellen und gesamtgesellschaftlichen Bedeutung von medialen Gewaltdarstellungen im Spannungsfeld von Wirklichkeit, Imagination und Fiktion,
- der Relevanz der Werbeindustrie für die Alltagskultur und das Konsumverhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen,
- den Konsequenzen der massenhaften Verbreitung trivialer Medienangebote und den Optionen differenzierter Mediennutzung,
- der Bedeutung der Ergebnisse der Wissenskluft-Forschung und den diesbezüglichen Konsequenzen für die Bildungsplanung und -politik,
- tragfähigen Konzepten der Medienkompetenz im Hinblick auf ein gedeihliches Zusammenspiel kommunikativer, medialer und interkultureller Kompetenzen und entsprechenden Aussichten auf die tendenzielle Beförderung sozialverträglicher Entwicklungen,
- der Veränderung der Lern- und Kommunikationsverhältnisse im Lichte aktueller Individualisierungs- und Globalisierungsprozesse und tragfähigen e-Education-Modellen.

Diese und ähnlich Fragen werden ohne einen Ausbau der medienpädagogischen Forschung und ohne verstärkte Kooperation von angewandter und Grundlagenforschung nicht angemessen bearbeitet werden können. Abgesehen von dem Erfordernis der weiteren Konsolidierung der kultur- und sozialwissenschaftlichen Orientierungen besteht eine der zentralen Aufgaben der österreichischen Medienpädagogik darin, nicht nur die landesweite Vernetzung der Initiativen voranzubringen, sondern auch internationale Positionierungen zu festigen. Dabei sind zwei Aspekte von besonderer Bedeutung. Einerseits gilt es in den Professionalisierungsdebatten die medienpädagogischen Zuständigkeiten und Optionen im Spiel der Kräfte angemessen zu platzieren, andererseits gilt Analoges auch in den inter- und transdisziplinären Diskursen.

In theoretischer Hinsicht bieten sich durchaus innovative Möglichkeiten der Mitgestaltung von Trends. Dies lässt sich am Beispiel des «medial turn»²¹ und der Medienkompetenz-Diskussion aufzeigen. Die Modellierung und Beförderung von Medienkompetenz ist zur wichtigsten Zielorientierung der zeitgenössischen Medienpädagogik geworden. Dabei ist die Tagweite der Überlegungen nicht zu unterschätzen, solange Medienkompetenz nicht in verkürzter Weise verstanden oder gar auf algorithmisches Denken oder technische Fertigkeiten reduziert wird; denn im Anschluss an die Beobachtungen, die zur Rede von der Medialisierung der Lebenswelt geführt haben, zeichnet sich ein paradigmatischer Wandel in der Medientheorie ab. Medialität ist keine optionelle Dimension, die zur Bestimmung von Erziehung, Bildung, Sozialisation, Kommunikation, Gesellschaft und Kultur quasi hinzukommen kann oder auch nicht, sie bezeichnet vielmehr die unausweichliche Verfasstheit dieser Bereiche. Im Zuge des «medial turn» stellen sich denn auch die Aufgaben der Medienpädagogik in neuer Perspektive. Die zentrale Herausforderung besteht dabei darin, die Suche nach pädagogischen Schonräumen jenseits medienimprägnierter Lebenswelten aufzugeben und aus dem Netz medialer Verstrickungen heraus Angebote zur kritischen Reflexion, Nutzung und Gestaltung von Bildungs- und Lernumgebungen zu machen. Es ist an der Zeit diese Herausforderung anzunehmen und entsprechende theoretische und praktisch motivierte Angebote auszuarbeiten. Sofern der Institutionalisierungsprozess auch auf akademischem Niveau vorangetrieben werden kann, bestehen hier für die österreichische Medienpädagogik gute Möglichkeiten der zukunftsweisenden Mitgestaltung am «cutting-edge» der Entwicklungen.

ao. Univ.-Prof. Dr. Theo Hug, Erziehungswissenschaftler, ist Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck und Leiter des ARC Research Studio eLearning Environments.

6. Bild: Zur Situation der Wiener Medienpädagogik (Christian Swertz)*Entstehung und Infrastruktur*

Die Medienpädagogik wurde in Wien mit der Besetzung einer Vorziehprofessur für «Medienpädagogik unter besonderer Berücksichtigung

²¹ Vgl. Margreiter, Reinhard: «Realität und Medialität. Zur Philosophie des ‚Medial Turn‘». In: Medien Journal. Zeitschrift für Kommunikationskultur, Jg. 23, H. 1, 1999, S. 9–18.

von E-Learning in der Hochschullehre» zum 1.9.2004 auf eine solide Basis gestellt. Das österreichische Modell der Vorziehprofessur beinhaltet ein Angestelltenverhältnis mit einer befristeten Berufung für sieben Jahre und ist verbunden mit der Möglichkeit der Entfristung nach erfolgreicher Evaluation. Die Medienpädagogik wurde durch das Institut für Bildungswissenschaft mit zwei Mitarbeiterstellen sowie einer halben Sekretariatsstelle ausgestattet. Damit wurde in Wien eine ausgezeichnete Grundlage für eine intensive medienpädagogische Grundlagenforschung sowie ein differenziertes Lehrangebot geschaffen.

Forschungsprogramm

Forschungsschwerpunkte der Wiener Medienpädagogik sind die Bildungstheorie der Medien und die Mediendidaktik. Dabei werden theoretische Studien mit qualitativen und quantitativen empirischen Studien zur Tradierung kultureller Gehalte mittels Medien verbunden. Medien werden als ein Problem der Bildungstheorie betrachtet, da die Bildung eines Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen und zur Welt den Gebrauch von Medien voraussetzt. Dabei stellt sich zum einen die Frage, wie Medien gebraucht werden können, zum anderen, welche Bedeutung Medien für Bildungsprozesse haben.

Die bildungstheoretische Grundlegung wird in Anlehnung an die dialektischtranszendental-kritische Grundlegung der Pädagogik von Hönigswald entwickelt. Medien als Gegenstände, die von Menschen zu Zeichen gemacht werden, werden als Mittel der Verständigung verstanden. Verständigung ist dabei nicht als Ursache-Wirkungs-Verhältnis, sondern als sinnhafte Beziehung gedacht. Die mit der ubiquitären Verbreitung der Computertechnologie einhergehende Veränderung von Verständigungsprozessen wird dabei auch empirisch untersucht.

Mit dieser auf neukantianische Theorien aufbauenden Konzeption wird an die transzendental-kritisch-skeptische Tradition der Wiener Allgemeinen Pädagogik angeschlossen und die Wechselwirkung von Medien und Wissens bzw. Lernkultur vor dem Hintergrund der transzendental-kritisch fundierten Systemtheorie in den Mittelpunkt gestellt. Ausgehend von der systemtheoretischen Grundlegung der Medienpädagogik wird als zweiter Forschungsschwerpunkt eine Mediendidaktik im Blick auf Computertechnologie entwickelt, die die drei Ebenen der Mediendidaktik umfasst:

- Bildungsziele werden unter Berücksichtigung der Fachdidaktik Medien, die mit dem Medienkompetenzbegriff diskutiert wird, und im Blick auf

die Hochschullehre in Diplom und Lehramtsstudiengängen (bzw. BA/MA) erarbeitet. Schwerpunkt ist dabei derzeit die Frage, welche medienpädagogischen Bildungsziele als Schlüsselqualifikationen für Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen ausgewiesen werden können.

- Didaktische Modelle für den Einsatz von Medien und insbesondere der Computertechnologie in der universitären Lehre sowie im Schulbereich werden im Anschluss an die didaktische Ontologie von Meder entwickelt. Dabei werden zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Modelle sowohl qualitative als auch quantitative empirische Studien Methoden zum Online Navigationsverhalten von Lehrenden und Lernenden eingesetzt.
- Der praktische Einsatz von Medien in der universitären Lehre wird zunächst im Rahmen der systematischen Innovation medienpädagogischer Veranstaltungen erprobt. Dabei werden sowohl Formen, die an bewährte Lehrtraditionen anschließen, als auch innovative Konzepte entwickelt.

Erfolgreiche Szenarien werden zur Entwicklung von Prozessen verwendet, die der Weiterentwicklung des E-Learnings an der Universität Wien dienen. Dabei wird sowohl die Produktion von Lernumgebungen als auch der Einsatz in der Lehre berücksichtigt. Der mediendidaktische Ansatz zielt damit auf eine systemtheoretisch fundierte Entwicklung von E-Learningprozessen, die auf empirischen und anwendungsorientierten Untersuchungen basieren und auf die Erfahrungen aus dem intensiven Austausch mit Anwenderinnen und Anwendern zurückgreifen.

Lehre

Medienpädagogik wurde als Studienschwerpunkt in Wien bereits mit der Einführung des Diplomstudiengangs für Pädagogik 1986 etabliert. Die medienpädagogischen Lehrveranstaltungen wurden vor allem durch Mitarbeiter der Allgemeinen Pädagogik sowie Lektorinnen und Lektoren (entspricht deutschen Lehrbeauftragten) durchgeführt. Mit der Einrichtung der Professur für Medienpädagogik zum Wintersemester 2004/2005 wurde das Lehrangebot auch für das Doktoratsstudium entsprechend verbessert. Die Lehrangebote fokussieren nunmehr auf das Medium Computertechnologie, wobei neben den in der Universität im Mittelpunkt stehenden theorieorientierten Veranstaltungen auch anwendungsorientierte Aspekte

berücksichtigt werden. Die Lehre wird zur Sicherstellung der erforderlichen Breite auch weiterhin durch Lektorinnen und Lektoren unterstützt. Im Rahmen der Lehrentwicklung werden derzeit im Blick auf die BA/MASstruktur, aber auch im Blick auf Universitätslehrgänge (in Deutschland als weiterbildende Studiengänge bezeichnet) neue Lehrangebote entwickelt. Dabei stellt sich in Wien ein Problem, das an fast allen Standorten, an denen Medienpädagogik etabliert ist, besteht: Die vorhandene Lehrkapazität reicht nicht aus, um Masterprogramme nur mit eigenen Ressourcen bestreiten zu können. Daher werden die Studienprogramme in lokalen, regionalen und internationalen Kooperationen entwickelt. So werden in Wien in Zusammenarbeit mit den Instituten für Philosophie, für Wirtschaftsinformatik, für Translationswissenschaft und für Romanistik Studienangebote mit medienpädagogischen Schwerpunkten entwickelt. Darüber hinaus werden derzeit internationale Austauschprogramme etabliert. Diese Austauschprogramme werden es Studierenden ermöglichen, ihre medienpädagogischen Kenntnisse zu vertiefen und zugleich die interkulturelle Dimension des Umgangs mit Medien nicht nur theoretisch, sondern durch eigene Anschauung zu erfahren. Auch die bereits aufgenommen Lehrforschungsprojekte zielen auf ein tieferes Verständnis des Sinns von Wissenschaft durch die theoretische Reflektion der Erfahrung eigener Forschungspraxis.

Ausblick

Derzeit werden in der Wiener Medienpädagogik theoretische, empirische und anwendungsorientierte Forschungsprojekte vorbereitet. Im Mittelpunkt steht dabei das Medium Computertechnologie. Ziel ist es, ein systematisches Konzept, das von der bildungstheoretischen Grundlegung bis zum konkreten Einsatz von Computertechnik in Lehrveranstaltungen reicht zu entwickeln.

Univ.Prof. Dr. Christian Swertz, Erziehungswissenschaftler, ist Professor am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

7. Bild: Medienkompetenz und Schule – zur Institutionalisierung der Medienpädagogik im schulischen Bereich (Susanne Krucsay)

Die im Folgenden angerissenen Aspekte und Einschätzungen stellen den Versuch einer Standortbestimmung aus der Sicht einer Verwaltungsbeamtin dar. Zunächst also zu Tätigkeitsfeldern der Unterrichtsverwaltung:

Legistische Basis

Medienerziehung in Österreich wird administrativ durch einen so genannten Grundsatzterlass geregelt – ein Dekret, das alle Lehrerinnen und Lehrer von der 1. bis zur 13. Schulstufe in die Pflicht nimmt, auf Medienerziehung in ihren jeweiligen Unterrichtsgegenständen nach den Erfordernissen des Unterrichts Bedacht zu nehmen. Der Erlass, dessen Grundstruktur von 1989 im Jahr 2001 bedingt durch die in den dazwischen liegenden Jahren erfolgte Entwicklung der Medienlandschaft aktualisiert wurde, versucht nach der Präambel (Grundlegung der Medienpädagogik als ein Teilgebiet der Pädagogik, das im Prinzip unumgänglich ist) zunächst die zahlreichen «Medien»-Begriffe, die im Bildungsumfeld kursieren, zu klären, um sich in der Folge ausschliesslich auf Medienerziehung als praktisches Handlungsfeld der Medienpädagogik konzentrieren zu können. Wichtig erscheint mir im Erlass die bereits 1989 erfolgte Aufnahme der so genannten Praktischen Medienerziehung als eine eigene Zielsetzung, u. zw. mit der Auflage, dass der «hands-on approach» nur dann der Medienerziehung zugerechnet werden kann, wenn das praktische Tun mit der Reflexion über das Tun wie auch über das Produkt einhergeht.²²

Neu in der Fassung von 2001 ist das Bemühen um Unterscheidung von Medienerziehung als Handlungsfeld und Medienkompetenz als Zielhorizont. In diesem Zusammenhang wird auch versucht, dem fast schon zum geflügelten Wort gewordenen Begriff «Medienkompetenz» medienpädagogische Facetten abzugewinnen. Hier wird klar die analytisch-kritische Ebene als zu fördernde Fähigkeit eingefordert. Im Abschnitt «Integrative Medienerziehung» wird auf das oben erwähnte Merkmal eines «Unterrichtsprinzips» Bezug genommen, dass nämlich Anknüpfungspunkte der Einbeziehung von Medienerziehung in jedem Gegenstand vorhanden sind. Ausgangspunkt in diesem Zusammenhang kann durchaus die den Lehrer/innen vertrautere Mediendidaktik sein, bloss muss die traditionelle Ansicht über die Objektivität und damit einhergehend die Unfehlbarkeit der so genannten Unterrichtsmedien, einschliesslich Schulbuch, hinterfragt werden.

Abgesehen vom Erlass enthalten die Allgemeinen Bestimmungen zu den Lehrplänen allgemein bildender Schulen einige eher vage gehaltenen Anmerkungen zum Leben in der Informationsgesellschaft und dem Stellenwert von Medien und Informations- und Kommunikations-

²² Masterman, Len (1985): Teaching the Media. Comedia, London, S. 20.

technologien. In der Einführung zum Bereich Sprache und Kommunikation finden sich Hinweise zur Existenz von anderen als sprachlichen Zeichensystemen. Der Deutschlehrplan und der Lehrplan Bildnerische Erziehung enthalten Verweise auf die Einbeziehung von Medien, jedoch nicht in einer systematischen Weise.

Die Ausbildung der Lehrer/innen blendet laut einer Studie aus dem Jahr 1992 eine systematisch aufgebaute Behandlung medienpädagogischer Elemente aus – eine Änderung könnte die für 2007 vorgesehene Einrichtung der pädagogischen Hochschulen bringen.²³

Lehrerfortbildung in Österreich basiert auf freiwilliger Basis – die Programmgestaltung obliegt den Pädagogischen Instituten. Versuche, Multiplikator/innen für Medienerziehung im Bereich Fortbildung zu etablieren sind bislang gescheitert. Es gibt keine nennenswerten Lobbys von Eltern und Lehrer/innen, die in der Gesellschaft vernehmbar die Notwendigkeit von Medienerziehung artikulieren und von der Bildungspolitik mehr Initiative in der Richtung einfordern – Gruppen von Filmschaffenden, die gelegentlich versuchen – aus verständlichen Gründen – ihre professionellen Erfahrungen auf dem Schulmarkt einzusetzen, sehen den Einsatz in der Schule weniger aus der pädagogischen Perspektive.

Die im Folgenden angeführten von der Abteilung Medienpädagogik gesetzten Initiativen sind daher als Mittel der Schadensbegrenzung einzustufen:

Anregungen zur Implementierung

a) Materialien zur Medienerziehung

Mit Inkrafttreten des bereits erwähnten 1989-Erlasses gelangten die ersten Materialien als Hilfestellung zur Realisierung einiger Zielfelder zur Verbreitung. Damals – und im Rückblick erscheint es fast unglaublich – war es das Anliegen der Pioniere im Volksschulbereich, die Lehrer/innen zu ermutigen, die ausserschulische Fernsehnutzung der Kinder in der Schule zu thematisieren («Übers Fernsehen reden» nannten wir das 1. Heft der Volksschulreihe). Davon ausgehend boten wir in der Folge unterschiedliche Aspekte hauptsächlich zum Medium Fernsehen an – mediale Alphabetisierung zum Umgang mit Werbung, Hinführung zum Erkennen von Fernsehfiguren als Identifikationsangeboten und damit

²³ Vgl. Schludermann, Walter/ Fanta Hilda Maria (1996): Medien und Schule. Medienpädagogik als Stiefkind der Lehrer/innen/ausbildung. In: Medien Journal. Zeitschrift für Kommunikationskultur 3, S. 15–22.

Reflexion zu eigenen Kommunikationsbedürfnissen und -defiziten, Spassfaktor u. Ä. Auch der Stellenwert Printmedien wurde aufgegriffen, u. zw. als Lehr/Lernmedium und ein Medium zum Selbermachen. Das Heft «Elternabend» befasste sich mit der Rolle der Eltern als Partner im Medienerziehungsprozess. In einer breiter angelegten Broschüre «Schwerpunkt Medienerziehung» versuchte ich, ausgehend von einem von Cultural Studies geleiteten umfassenden Textbegriff, die Einbindung in den Unterricht mit einer Auflistung von überschaubaren Lernzielen outputorientiert anzuregen. Dieses Heft lässt sich auch in der Mittelstufe (5.-9. Schulstufe) – natürlich mit einer kreativen individuellen Auswahl an Beispielen versehen – verwenden. Die Broschüren für die Mittel/Oberstufe setzten ähnlich der Volksschulreihe an Medien als Identitätsangeboten an, wobei hier die Unterrichtsbeispiele um breit angelegten Themenbereiche gruppiert wurden (Gewalt mit Einbeziehung der Computerspiele und Sprachtexte; Information/Dokumentation mit Einbeziehung naturwissenschaftlicher Fächer, insbesondere Mathematik; Geschlechteridentität; Bilder als Geschichtenerzähler u. a.).

Eine 4-bändige auf alle Schultypen bezogene Serie befasst sich mit so genannten Medienhäppchen, d. h. kleinen leicht in die diversen Unterrichtsgegenstände integrierbaren medienbezogenen und mit Lehrplanzitaten ausgewiesenen Einheiten, die die Lehrer/innen ermutigen sollten, die mediale Ebene, die fast überall vorhanden ist, zu entdecken und zu thematisieren. (siehe auch Pkt. <www.mediamanual.at/leitfaden/lehrplan>)

b) Medienimpulse

Die erste Nummer der Vierteljahresschrift *Medienimpulse* erschien im Oktober 1992, zurzeit sind wir bei Nr. 50 (Dezember 2004) angelangt. Als wesentliches Charakteristikum erscheint mir die Konzeption des Schwerpunktthemas, das – ausgehend von einem Welt/Wirklichkeits-Segment wie Familie, Beruf, Gesundheit, Politik, u. v. m – mediale Repräsentationen zum ausgewählten Bereich anbietet. Die Art und das Niveau der Auseinandersetzung sind unterschiedlich, die Rezeption durch die Hauptzielgruppe Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls. An dieser Stelle möchte ich einen kurzen Schwenk machen: Das, was Lehrpersonen in erster Linie wollen, sind meiner Erfahrung nach Modelle von Unterrichtsbeispielen, die – angereichert durch Bilder, Tabellen u. Ä. sofort übernommen und im Unterricht verwendet werden können. Wenn man aber den Umgang mit Medien ernst nimmt und überdies einem flexiblen

persönlich und situativ bestimmten Didaktikmodell verpflichtet ist, sind fertig geplante Modelle absurd. Um den Schwenk abzuschliessen – MEDIENIMPULSE enthält Beispiele solcher Art nicht.

c) <www.mediamanual.at>

Zur Beschreibung der Medienpädagogik-Homepage sei aus der Begründung für die Verleihung der Comenius-Auszeichnung der Homepage Juni 2004 zitiert:

Das Projekt <www.mediamanual.at> ist eine interaktive Plattform für die integrative Medienarbeit an der Schule, die im blended-learning-Modell Schüler/innen und Lehrer/innen Material für die medienpädagogische Praxis anbietet. Das Material umfasst Basiswissen in Form von lectures und workshops, in denen praktische Lehrgänge zu Themen wie Film, Radio und Video – Computer und neue Medien werden noch dazukommen – angeboten werden. Thematisch geht es dabei um Problemthemen der Medienpädagogik, die auch als download zur Verfügung stehen: so z. B. Wie beeinflussen Medien Alltagswissen, Werthaltungen, Vorstellungen.

Wie bereits erwähnt, sei neuerlich auf das vorhandene Defizit hingewiesen, dass nämlich eine strukturierte, systematische Lehrerausbildung fehlt. Die Meinung, dass die Umwandlung von Medienerziehung in einen eigenen Unterrichtsgegenstand einen Auftrieb und somit eine Verbesserung der gegenwärtigen Situation bringen würde, teile ich nicht, weil ich bei einer solchen Änderung – die im Übrigen in der derzeitigen Schulsituation ohnehin völlig unrealistisch ist – den Verlust des inter- und transdisziplinären Charakters befürchten würde. Meine Vision, wo Inhalte der Medienerziehung in die Ausbildungspläne integriert werden könnten, umfassen die erziehungswissenschaftlichen Bereiche, den Gegenstand Deutsch, der mit der Einbeziehung nichtverbaler Zeichensysteme in ein Kommunikationsfach ausgeweitet wird und die einzelnen Fachdidaktiken, in denen sich die zukünftigen Lehrer/innen mit den Verflechtungen ihrer Fachbereiche mit der medialen Vermittlung auseinander setzen.

Mag. Susanne Krucsay ist Ministerialrätin am Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und dort Leiterin der Abteilung Medienpädagogik.

8. Bild: Kinder chatten, mailen, klotzen – Die Pädagogik schaut durch die Finger (Martin Seibt)

In Anbetracht der intensiven Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (im Durchschnitt drei bis fünf Stunden täglich) und der Bedeutung, die Medien in unserem Leben spielen, liegt folgender Schluss nahe: Medien sind ein Teil unserer Lebenswelt = Medienpädagogik ist ein Teil unserer Bildungswelt. Dieser Schluss ist leider falsch, eher finden wir für die Medienpädagogik eine Situation vor, die die Überschrift dieses State-ments viel besser beschreibt.

«Denn wo Gewinnmaximierung auch und gerade im Medienbereich zur obersten Tugend erklärt wird, die Politik dabei ist, jeden Gestaltungswillen zugunsten einer möglichst reibungslosen Verwaltung rein wirtschaftlicher Erwägungen aufzugeben und die Medienpädagogik zur Handlangerin der Ausbildungsbedürfnisse der IT- und Automatisierungsbranche degradiert wird, scheint ein weltfremder Narr, wer nicht resigniert» (Eppensteiner 2003, S. 44).

Für diese resignierende Situation gibt es mehrere Gründe:

«Medienpädagogik zieht nicht?»

Weder von Eltern, noch von Lehrerseite wird Medienpädagogik als wichtige Disziplin gesehen, Medienpädagogische Veranstaltungen werden nur wenig angenommen. Dass wir im letzten Jahr eine Tagung zum Thema «Starmania: Musik Medien Sozialisation» mit ausreichend Teilnehmer/innen durchführen konnten, war schon eine kleine Sensation.

Wenn ich hier von Medienpädagogik spreche, dann meine ich damit eine kritische, reflektierende Medienerziehung und auch eine Medienpädagogik, die auch politisch agiert, indem sie sich zu kultur- und bildungspolitischen Themen äussert;²⁴ ich meine damit eine Medienpädagogik, die den Nutzen und mögliche negative Auswirkung des Mediengebrauchs in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt, ich meine damit eine Medienpädagogik, die den Benutzer zu einer individuellen, bewussten Nutzung von Medien verhilft und nicht nur technische Kompetenzen vermittelt.

Wenn sich Bund, Kommunen und Länder in ihrer Förderverantwortung immer mehr zurückziehen, heisst das, dass Medienpädagogogen mehr und mehr auf Projekte setzen (müssen) die auch Geld bringen und weniger auf Projekte, die pädagogischen Zielsetzungen gehorchen. Die Schulen sind

²⁴ Vgl. Eppensteiner, Barbara (2003): Zurück in die Zukunft. In: merz, Nr. 4, August 2003, Verlag kopaed., S. 45).

einereits noch mit der Aufrüstung von Infrastruktur beschäftigt und leisten sich andererseits ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip Medien-erziehung, das ohne Anspruch auf Unterrichtsstunden ein ähnliches Schattendasein fristet, wie alle anderen Unterrichtsprinzipien auch. Bildungspolitische Massnahmen, wie Notebookklassen oder Technologie-milliarden bleiben auf der Stufe des Zugang zu neuen Technologien stehen. In all diesen Resignations-Überlegungen finden sich jedoch immer wieder Lichtblicke, die Europäische Kommission verstärkt ihre Förderaktivitäten in Richtung einer an media literacy orientierten Medienpädagogik. Zahlreiche kleine Institutionen setzen, verstreut über ganz Österreich, neben den spärlichen schulischen Aktivitäten wichtige Akzente im Bereich der Medienpädagogik²⁵ Einige Universitäten bieten Ausbildungen und Fortbildungen zum Thema Medienpädagogik an.

Es gibt auch immer wieder engagierte Pädagog/innen, die sich dem Thema annehmen und mit ihren Zielgruppen einen kritischen Blick auf die Medienwelt werfen und die es schaffen, konsumorientierte zu kritischen Medienbürgern zu verwandeln. Es bleibt jetzt nur noch, eine Medienpädagogik zu entwickeln, die von Eltern und Lehrer/innen noch besser angenommen wird.

In diesem Sinn einen Spruch aus der Fernsehwerbung: Es gibt viel zu tun – Packen wir es an!

Mag. Martin Seibt ist Medienpädagogin und Pädagogischer Leiter der Aktion Film in Salzburg sowie Lehrbeauftragter am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften der Universität Salzburg.

²⁵ Der Verlag Akzente hat in Zusammenarbeit mit dem Friedensbüro und der Aktion Film Salzburg im November 2004 ein Handbuch für Jugendarbeit mit dem Schwerpunktthema Medienpädagogik veröffentlicht: Bieringer, Ingo u.a. (2004): Impulse – Handbuch für Jugendarbeit, Band 2: Medienpädagogik. Verlag Akzente Salzburg.

Gerhard Tulodziecki

5.10.2005

Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

Kinder, Jugendliche und Erwachsene können in der Bundesrepublik Deutschland auf ein breites Medienangebot zurückgreifen. Die Palette der Medien umfasst sowohl Presse und Buch, Hörfunk und Tonträger als auch Film und Fernsehen, Computer und Internet. Die Medien bieten auf der Basis der im Grundgesetz verankerten Meinungs-, Informations- und Pressefreiheit ein weitgefächertes Programm von Nachrichten und politischen Magazinen über vielfältige fiktionale, dokumentarische und bildungsbezogene Angebote bis zu inszenierten Gewalt- und Horror-szenarien.

Hinsichtlich der Mediennutzung waren deutsche Haushalte im Jahr 2004 nahezu vollständig mit Fernseh- und Radiogeräte und zu 58% mit Personalcomputern ausgestattet. Die Reichweite von Fernsehen und Hörfunk betrug im Jahr 2000 im Durchschnitt pro Tag jeweils 85%. Für die Tageszeitung wird sie mit 54% und für das Internet mit 10% angegeben. Die Gesamtzeit für die Mediennutzung innerhalb und ausserhalb der Freizeit belief sich im Jahr 2000 auf 502 Minuten pro Tag. (Vgl. Media Perspektiven 2004, S. 63 ff.). Bei diesen Durchschnittswerten ist zu bedenken, dass sich die Ausstattungszahlen und Nutzungsdaten für Kinder und Jugendliche zum Teil deutlich von ihnen unterscheiden. Beispielsweise nutzen 78% der 15-jährigen regelmässig den häuslichen Computer (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 180). Nach einer Untersuchung in Bayern haben Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien im

Durchschnitt zu 86 % einen Zugang zu einem häuslichen Computer (vgl. Bofinger 2001, S. 228)

Vor diesem Hintergrund stellen sich für die Medienpädagogik generell und auch in Deutschland vor allem zwei Leitfragen:

- (1) Wie kann das vielfältige Medienangebot in sinnvoller Weise für Lernen und Lehren genutzt werden?
- (2) Welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben ergeben sich aus der umfangreichen Mediennutzung und wie können sie wahrgenommen werden?

Ein erster Blick ins Internet liefert bei der Suche nach dem Begriff «Medienpädagogik» den Hinweis auf ca. 263.000 Fundstellen [am 08.02.05, während im August 2002 noch von (nur) 32.000 Fundstellen gesprochen wurde (vgl. Medienpädagogik heute 2002, S. 210)]. Wie man diese Zahlen auch im Detail beurteilen mag, zweifellos signalisieren sie, dass es eine Fülle von Aussagen und Aktivitäten zum Thema Medienpädagogik gibt. Dabei stellen sich für die obigen Leitfragen verschiedene Teilfragen, z. B. nach konzeptionellen und theorieorientierten Überlegungen zur Medienpädagogik, nach der Forschung und Entwicklung, nach geeigneten Medienangeboten, nach der Praxis der Medienverwendung und Medienerziehung, nach der medienpädagogischen Ausbildung, nach einer institutionellen Verankerung der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland usw.

Bevor Entwicklungen zu solchen Fragen dargestellt werden, sind einige begriffliche Hinweise vonnöten.

Zur Begriffsvielfalt in der Medienpädagogik

Obwohl die beiden oben genannten Leitfragen in vielerlei Hinsicht miteinander verwoben sind, verlief und verläuft ihre Bearbeitung in Deutschland bis heute weitgehend parallel. Auf der Ebene der Praxis wird Medienpädagogik demnach zum einen durch die Medienverwendung bzw. Mediennutzung für Lern- und Lehrprozesse und zum anderen durch medienerzieherische Bemühungen gekennzeichnet. Auf der Ebene der Wissenschaft kann man in entsprechender Weise die Mediendidaktik von der Medienerziehungstheorie unterscheiden, obwohl die Begriffsverwendung keineswegs einheitlich ist. So wird zum Teil nicht zwischen praktischer Medienverwendung und Mediendidaktik sowie zwischen Medienerziehung und Medienerziehungstheorie unterschieden, zum Teil wird der Begriff der Medienpädagogik nur auf den Bereich der Erziehungs-

und Bildungsaufgaben bezogen und der Medienverwendung bzw. Mediendidaktik nebeneinander. Hinzu kommt, dass der Medienbegriff explizit oder implizit unterschiedlich verstanden wird. Das Begriffsverständnis reicht von Medien als jeglicher Form der Erfahrung bzw. Kommunikation (einschliesslich der Sprache oder der Musik) bis zu einem engeren Medienbegriff, bei dem nur dann von Medien gesprochen wird, wenn im Kommunikationsvorgang technische Hilfsmittel zum Tragen kommen.

Des Weiteren wird die Begriffsvielfalt noch dadurch vergrössert, dass sich mit der Verwendung des Computers die so genannte informationstechnische oder informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung – weitgehend parallel zur Mediendidaktik und Medienerziehungstheorie – entwickelt hat. Sie umfasst sowohl Fragen der Verwendung von Computern für Lern- und Lehrprozesse als auch Fragen einer kritischen Reflexion der Computerverwendung in Schule und Gesellschaft.

Da bei der bisherigen Begriffsvielfalt noch zusätzlich das Problem besteht, dass die Begriffe Pädagogik oder Erziehung für ältere Zielgruppen in gewisser Weise unangemessen erscheinen, ziehen einige Autorinnen und Autoren den Begriff Medienbildung als Oberbegriff für Medienverwendung und Medienerziehung vor. Medienbildung wird dabei nicht nur zur Bezeichnung des Bildungsvorgangs, sondern auch zur Beschreibung des angestrebten oder erreichten Zustands benutzt. In solchen Zusammenhängen wird ausserdem noch der Begriff Medienkompetenz verwendet, um das besondere Vermögen des Menschen im Umgang mit Medien oder eine wichtige Zielkategorie für medienbildnerische oder medienpädagogische Aktivitäten zu kennzeichnen.

Vor dem Hintergrund dieser – in der deutschsprachigen Literatur zu findenden – Begriffsvielfalt, soll im Folgenden der Begriff Medienpädagogik als Oberbegriff für die Teilgebiete der Mediendidaktik und der Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie verwendet werden, wobei sich die Mediendidaktik auf die Mediennutzung für Lernen und Lehren und die Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie auf Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und der mit ihnen verbundenen Informations- und Kommunikationstechnologien bezieht. Dabei werden «Medien als Mittler verstanden, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden.» (Tulodziecki und Herzig 2002, S. 64)

Mit den Hinweisen zu der begrifflichen Vielfalt in der Medienpädagogik sind bereits wichtige Diskussionslinien angesprochen. Diese sollen in diesem Beitrag weiter entfaltet werden. Dabei sind vielfältige Entwicklungsstränge zusammenzufassen, was notwendigerweise zu einer vereinfachten Darstellung der komplexen Mediendiskussion führen muss. Weder können die jeweils (auch) medienspezifischen Diskussionslinien, z. B. zum Film oder zum Computer, im Detail verfolgt werden, noch lassen sich in dieser kurzen Darstellung alle Anwendungsbereiche – von der frühkindlichen Erziehung bis zur Seniorenbildung – gleichermaßen berücksichtigen. Deshalb sollen vor allem medien- und zielgruppenübergreifende Aspekte der Medienpädagogik in Deutschland zur Sprache kommen, wobei allerdings ein gewisser Akzent bei der – alle Kinder und Jugendlichen betreffenden – schulischen Medienpädagogik gesetzt wird. Zugleich wird es nicht möglich sein, alle medienpädagogischen Aktivitäten in der Bundesrepublik Deutschland zu erfassen. Es lassen sich immer nur einzelne Beispiele anführen, die jeweils auch als Exempel für andere Aktivitäten dienen sollen.

Im Folgenden geht es zunächst um inhaltliche Diskussionslinien im Bereich von Mediendidaktik und Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie. Danach werden Fragen der medienpädagogischen Ausbildung sowie der institutionellen Entwicklung im Bereich der Medienpädagogik behandelt.

Zur Situation im Bereich der Medienverwendung und Mediendidaktik

Die mediendidaktische Situation in Deutschland lässt sich nach verschiedenen Gesichtspunkten charakterisieren. Aus der Fülle möglicher Gesichtspunkte sollen in diesem Abschnitt konzeptionelle und theorieorientierte Überlegungen, Forschung und Entwicklung, Aspekte der Bereitstellung von Materialien sowie Fragen der Umsetzung in der Praxis thematisiert.

Konzeptionelle und theorieorientierte Überlegungen zur Mediendidaktik

In der Pädagogik haben Gedanken zu der Frage, in welcher Form Lerninhalte an Kinder und Jugendliche herangetragen werden sollen, eine lange Tradition. Entsprechende Überlegungen waren in Deutschland bis in die 1960er Jahre hinein der Unterrichtsmethodik zugeordnet. Erst als Heimann (1962) die Medienwahl als eigenes Entscheidungsfeld von Unterricht – neben Intention, Thematik und Methodik – auswies, entwickelte sich in

Westdeutschland eine eigenständige Mediendidaktik. In der ehemaligen DDR blieb der Begriff Medien allerdings als «westlich geprägter» Begriff verpönt. Dennoch gab es auch dort in der Didaktikdiskussion ein intensives Nachdenken über Lehr-, Lern-, Arbeits- oder Unterrichtsmittel (vgl. z. B. Klingberg 1972).

Vor dem Hintergrund der Didaktikdiskussion lassen sich im Rückblick zunächst vier Konzepte der Medienverwendung ausmachen, die bis heute in Theorie und Praxis einen gewissen Stellenwert haben:

- das Lehrmittelkonzept, das bereits mit den didaktischen Überlegungen von Comenius (1657) grundgelegt wurde und in dem Medien, z. B. Bilder oder Landkarten, als Hilfsmittel des Lehrers gelten, die dieser flexibel in den Unterricht einbringen kann,
- das Arbeitsmittelkonzept, das – u. a. ausgehend von Pestalozzis Überlegungen – in der Reformpädagogik der 1910er und 1920er Jahre besondere Bedeutung erlangte und bei dem Medien, z. B. Montessori-Materialien, als Lern- oder Arbeitsmittel in der Hand der Lernenden begriffen werden,
- das Bausteinkonzept, das in Deutschland vor allem in den 1960er und 1970er Jahren mit der vorherigen Entwicklung des Unterrichtsfilms und nun mit der Entwicklung des Schulfernsehens die mediendidaktische Diskussion dominierte und bei dem Medien als Bestandteile des Unterrichts mit einer eigenen didaktischen Struktur gesehen werden, die mit dem personal geführten Unterricht abzustimmen ist,
- das Systemkonzept, das sich seit den 1960er Jahren – zum Teil parallel zum Bausteinkonzept – mit der Übernahme angloamerikanischer Ansätze zur programmierten Unterweisung entwickelte und bei dem der Unterricht mehr oder weniger vollständig durch Medienverbände abgedeckt werden soll, z. B. durch Schulfernsehendungen in Verbindung mit Lernprogrammen in Buchform (vgl. auch Hagemann 2001).

Entsprechende konzeptionelle Vorstellungen zum Verhältnis von Medienverwendung und Lernen sind bis heute in Entwicklungen zum computerunterstützten Lernen bzw. zum e-learning – wenn auch auf anderer technischer Basis – wirksam. Allerdings hat sich – vor allem mit der Kritik am Systemkonzept – seit den 1980er Jahren in Deutschland ein weiteres Konzept entwickelt, das man in Abhebung von bisherigen Konzepten als Lernumgebungskonzept bezeichnen kann.

Grundlegend für dieses Konzept ist die Forderung, dass Lernen nicht als Prozess der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten

von einem Lehrenden oder einem Lehrsystem an Lernende zu betrachten ist. Lernen soll vielmehr als aktive Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Lernumgebung gestaltet werden. Elemente einer solchen Lernumgebung können u. a. verschiedene mediale Angebote sein – von der Zeitung bis zum Internet. Insgesamt geht es beim Lernumgebungskonzept darum, dass Lernende in der Auseinandersetzung mit relevanten Themen komplexe Aufgabenstellungen ausdifferenzieren oder eigene Fragestellungen entwickeln, Analysen durchführen und eigenständige Lösungen erarbeiten, wobei sie die Informationen, die sie zur Bearbeitung der Aufgabenstellung benötigen, selbstständig in Interaktion mit ihrer Lernumgebung erarbeiten, z. B. durch Zugriff auf Bücher, auf Ton- und Bildträger verschiedener Art oder durch die Nutzung von CD-ROMs und Internetangeboten. Im Rahmen des Lernumgebungskonzepts können Lernende auch eigene mediale Produkte herstellen, z. B. eine Broschüre, einen Satz von Arbeitstransparenten, einen Videobeitrag oder verschiedene Web-Seiten.

Als theoretische Basis für das Lernumgebungskonzept wurde bzw. wird in Deutschland zum einen die didaktische Diskussion und zum anderen die lerntheoretische Diskussion herangezogen.

In der Didaktik sind seit den 1980er Jahren zunehmend handlungsorientierte Konzepte entwickelt worden (vgl. z. B. Gudjons 1986; Jank und Meyer 1991; Tulodziecki 1994). In solchen Konzepten wird für Lehren und Lernen u. a. gefordert,

- Lernen durch komplexe und für Kinder und Jugendliche handlungsbedeutsame Aufgaben anzuregen,
- vorhandene Kenntnisse oder Fähigkeiten und Einstellungen zu aktivieren und im weiteren Verlauf des Lernprozesses ausdifferenzieren und zu erweitern, ggf. auch zu korrigieren,
- eigene Vorgehensweisen und Lösungen kooperativ erarbeiten und vergleichen sowie diskutieren zu lassen und
- Möglichkeiten der Anwendung sowie der Reflexion von Lernprozessen zu bieten (vgl. Tulodziecki und Herzig 2004, S. 196 f.).

Zu ähnlichen Forderungen kommt auch die eher lernpsychologisch bzw. lerntheoretisch geführte Diskussion in Deutschland. In der Auseinandersetzung mit zunächst behavioristischen, dann mit kognitionstheoretisch und schliesslich mit konstruktivistischen Lerntheorien ist heute – mindestens in der wissenschaftlichen Diskussion – weitgehend das Konzept situierten Lernens anerkannt, das nach Mandl, Gruber und Renkl (2002, S. 143 ff.) durch komplexe Ausgangsprobleme, durch Authentizität und Situietheit,

durch multiple Perspektiven, durch Artikulation und Reflexion sowie durch sozialen Austausch gekennzeichnet sein soll. Bei der Entwicklung dieser Merkmale war die deutsche lerntheoretische Diskussion insbesondere durch entsprechende Ansätze aus dem angloamerikanischen Raum beeinflusst, z. B. durch die Cognitive-Flexibility-Theorie, durch den Anchored-Instruction-Ansatz und durch den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz (vgl. Straka und Macke 2002).

Ob man nun von der eher didaktisch orientierten oder der eher lerntheoretisch orientierten Diskussion ausgeht – in jedem Fall kommen den Medien bei der Umsetzung entsprechender Konzepte wichtige Funktionen zu: als Mittel der Einführung komplexer Aufgaben, als Informationsquelle oder Lernhilfe, als Werkzeug für eigene Aufgabenlösungen, als Möglichkeit der Bereitstellung von Materialien für eigene Analysen oder Bearbeitungen, als Instrument der Speicherung und Präsentation eigener Arbeitsergebnisse sowie als Hilfsmittel für Kommunikation und Kooperation (vgl. Tulodziecki und Herzig 2004, S. 202 ff.).

Zur Forschung und Entwicklung im Bereich der Mediendidaktik

Bei Fragen mediendidaktischer Forschung und Entwicklung lassen sich zum einen Einzelforschungen und -entwicklungen unterscheiden, die an einzelnen Hochschulen oder Institutionen aufgrund entsprechender Arbeitsschwerpunkte und zum Teil als Qualifikationsarbeiten durchgeführt werden, und zum anderen Verbundaktivitäten, mit denen Forschungs- oder Entwicklungsschwerpunkte bei besonderer finanziellen Förderung gebildet werden. Aus methodologischer Sicht kann man die Forschungsarbeiten danach unterscheiden, ob es sich eher um Erhebungen, z. B. zur Medienutzung in Schulen, um Experimente, z. B. zum Einfluss der angesprochenen Sinne auf den Lernerfolg, oder um Evaluationen, z. B. zum Erreichen bestimmter Ziele bei Sprachlernprogrammen, handelt.

In der mediendidaktischen Einzel-Forschung in Deutschland dominierten zunächst – ähnlich wie im angloamerikanischen Raum – experimentell oder evaluativ angelegte Vergleichsstudien, z. B. zwischen dem herkömmlichen Unterricht und dem Medienunterricht. Da diese Studien häufig statistisch nicht-signifikante Ergebnisse erbrachten, wurden sie zunehmend durch Untersuchungen abgelöst, in denen es um den Einfluss einzelner Medienmerkmale auf den Lernerfolg geht, wobei zum Teil der Einfluss in Abhängigkeit von den Lernvoraussetzungen ermittelt wird. So haben – um nur

ein Beispiel zu nennen – Brünken und Leutner (2001) den Einfluss von Präsentationsmodi (Text-Bild-Kombination nur visuell oder visuell und auditiv) auf den Wissenserwerb unter Berücksichtigung des Vorwissens untersucht. Neben solchen quantitativ orientierten Studien werden in jüngerer Zeit auch qualitativ orientierte Erhebungen durchgeführt, in denen z. B. Videoaufzeichnungen von Unterricht mit Medienverwendung im Hinblick auf die dabei wirksam werdenden Handlungsmuster analysiert werden (vgl. z. B. Blömeke 2003, S. 76 ff.).

Insgesamt ist vor allem die empirisch-experimentelle Forschung zur Mediendidaktik in Deutschland nur schwach ausgeprägt. Wenn auch immer wieder interessante Studien, z. B. in der Zeitschrift «Unterrichtswissenschaft», veröffentlicht werden, dominiert bei Übersichtsdarstellungen doch der Rückgriff auf Studien und Meta-Studien aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. z. B. Strittmatter und Niegemann 2000, S. 65 ff.; Blömeke 2003, S. 57 ff.; Tulodziecki und Herzig 2004, S. 76 ff.). Bemerkenswert ist dabei auch, dass Forschungsergebnisse aus den romanischen Ländern kaum Erwähnung finden, obwohl dort durchaus interessante Studien und Ansätze vorliegen (vgl. z. B. Crespo 2002, S. 133 ff.; Garcia 2002, S. 123 ff.).

Neben Einzel-Forschungen obiger Art hat es in Deutschland – vor allem im Zusammenhang mit dem Aufkommen neuer Medienarten – den Versuch gegeben, die Entwicklung und Forschung im Medienbereich durch umfassendere Förderungen zu bündeln. Dazu zählen u. a. Institutsgründungen und Schwerpunktprogramme. So wurden z. B. Anfang der 1970er Jahre in der Erwartung vielfältiger neuer Lernmöglichkeiten mit Hilfe von Printmedien, Rundfunk und computerunterstützten Angeboten das Bildungstechnologische Zentrum (BTZ) in Wiesbaden, das Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FEoLL) in Paderborn und die Fernuniversität in Hagen gegründet. Auf Dauer erwies sich allerdings – bei knapper werdenden finanziellen Ressourcen von Ländern und Bund – der nur allgemein auf Entwicklung und Forschung im Bereich der Medien angelegte Auftrag als nicht tragfähig, was zur Auflösung der beiden Zentren in den 1970er Jahren (BTZ) bzw. in den 1980er Jahren (FEoLL) führte, so dass heute – von den mit einer gewissen Medieneuphorie gegründeten Institutionen – nur noch die Fernuniversität Hagen existiert.

Ausser durch Institutsgründungen erhoffte sich die Bildungspolitik in Deutschland durch Schwerpunktsetzungen – unter Umständen einher-

gehend mit der Gründung von Fördervereinen – Impulse für die Entwicklung von Medien sowie eine begleitende Evaluationsforschung. Im Folgenden werden als Beispiele einige weitere Schwerpunktsetzungen im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung von Computer und Internet aufgeführt:

1) Initiative «Schulen ans Netz» (SaN):

1996 wurde der Verein Schulen ans Netz e. V. aufgrund einer gemeinsamen Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Deutschen Telekom AG gegründet. Erklärtes Ziel war es, die neuen Medien und die Nutzung des Internet im Schulalltag zu verankern. Die von dem BMBF und von der Deutschen Telekom AG sowie von weiteren Sponsoren zur Verfügung gestellten Mittel sollten verwendet werden, um bis Ende 2001 möglichst alle der ca. 34.000 allgemein- und berufsbildenden Schulen «ans Netz» zu bringen. Nachdem dieses Ziel als erreicht gilt, widmet sich der Verein, der sich zunächst auf die technische Ausstattung der neuen Medien in den Unterricht konzentrierte, der inhaltlichen Integration der neuen Medien in den Unterricht [vgl. <http://www.schulen-ans-netz.de/san/historie/index.php> (30.01.05)].

2) Länderinitiativen zur Förderung des Lernens mit neuen Medien:

Im Rahmen von oder im Zusammenhang mit Länderinitiativen zur Förderung der Informations- und Kommunikationstechnologien entstanden praktisch in allen Bundesländern spezielle Programme für den Bildungsbereich. Beispiele sind die «e-nitiative.nrw» sowie die Aktion «Schulen online» im Kontext der n-21 Initiative in Niedersachsen. Die «e-nitiative.nrw» war eine im Jahr 2000 beginnende und auf fünf Jahre angelegte Initiative der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen und der kommunalen Spitzenverbände zur Förderung des Lernens mit neuen Medien an Schulen. Anschlussaufgaben in diesem Bereich werden u. a. von der Stiftung Partner für Schule NRW und von der Medienberatung NRW übernommen [vgl. <http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/> (02.02.05)] Bei der Aktion «Schulen online» in Niedersachsen konnten sich die Schulen vom Jahr 2000 an in drei Förderrunden mit schul-eigenen Medienkonzepten für die Förderung ihrer Ausstattung bewerben, wobei die Initiative bis heute fortbesteht und den Schülern weiterhin Hilfen für die Integration neuer Medien in den Unterricht bietet – wenn die finanzielle und personale Unterstützung auch sehr stark reduziert wurde [vgl. <http://www.n-21.de/> (30.01.05)].

3) BLK-Programm «Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozesse (SEMIK)»

Zentrales Ziel dieses von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1998 gestarteten und für fünf Jahre aufgelegten Programms war die nachhaltige Integration neuer Medien in den Unterrichtsalltag aller Schulstufen und Schulformen. Im Rahmen des Programms wurden 25 Projekte in 16 Bundesländern in fünf Schwerpunkten durchgeführt: Lehreraus- und -fortbildung, Schulentwicklung, Entwicklung von Unterrichtskonzepten, Curriculumentwicklung und Bereitstellung von Tools. Den Ausgangspunkt markierten Annahmen zu Anforderungen in der Wissensgesellschaft, z. B. dass für zukünftiges Lernen u. a. eine gezielte Informationsbeschaffung, -selektion und -verarbeitung sowie eine verantwortungsbewusste Wissensnutzung wichtig sei. Als didaktische Leitidee wurde dazu ein problemorientiertes Lernen als Balance zwischen Instruktion und Konstruktion formuliert. [Vgl. <http://www.fwu.de/semik/info/index.html>] (30.01.05)]

4) Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF):

Neben der Beteiligung an anderen Programmen (siehe oben) hat das BMBF in den letzten Jahren verschiedene eigenständige Programme zur Entwicklung und Forschungsförderung im Bereich der Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungsbereich aufgelegt. Dazu gehört insbesondere das im Jahr 2000 gestartete Programm «Neue Medien in der Bildung», das drei Schwerpunkte setzte und zwar im Bereich der Schule, der Berufsschule und der Hochschule. Dabei ging es vor allem um die Entwicklung von multimedialen Lehr-Lernangeboten sowie um die Erarbeitung geeigneter didaktischer Konzepte für die Nutzung des Computers im Bildungswesen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2000, S. 5). Als Ziel zukünftiger Förderungen wird ein Transfer vorliegender Entwicklungsergebnisse ins Auge gefasst [vgl. <http://bmbf.de/de/equalifikation.php>] (30.01.05)].

Viele weitere Beispiele – insbesondere aus den einzelnen Bundesländern – liessen sich anführen. Dies würde jedoch den Rahmen dieses Beitrags genauso sprengen, wie eine detaillierte Analyse und Bewertung der verschiedenen Initiativen und Projekte.

Zusammenfassend lässt sich einerseits feststellen, dass die verschiedenen Initiativen und Projekte viel Bewegung in die deutsche Bildungslandschaft gebracht und eine Auseinandersetzung mit Fragen der Nutzung von Computer und Internet in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen angeregt haben. Andererseits offenbarten sich jeweils auch spezifische Schwächen.

So waren die Initiativen von «Schulen ans Netz e. V.» sowie viele damit verknüpfte Landesinitiativen zunächst viel zu stark auf Fragen der Ausstattung fixiert, ohne diese in angemessener Weise durch eine komplexe Innovationsstrategie zu begleiten. Die Aufgaben einer Klärung inhaltlicher Fragen sowie einer angemessenen Lehrerfortbildung wurden häufig zu spät und dann nur unzureichend wahrgenommen.

Bei Initiativen und Projekten, die von vornherein mehr auf inhaltliche und didaktische Fragen zielten, z. B. SEMIK oder «Neue Medien in der Bildung», lag der Schwerpunkt dann zwar nicht mehr auf der Ausstattung, hier zeigten sich jedoch andere Schwächen. So überzeugend und gut durchdacht auch einige der dabei durchgeführten Projekte waren – insgesamt bleibt der Eindruck, dass das Problem der Übertragbarkeit und Nachhaltigkeit insgesamt keineswegs zufriedenstellend gelöst werden konnte.

Zudem waren alle genannten Projekte und Initiativen – möglicherweise auch wegen der grundsätzlich zu begrüßenden starken Einbindung der Praxis – besonders auf Entwicklung und weniger auf Forschung ausgerichtet, so dass es letztlich sehr schwierig ist, den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn für die Mediendidaktik im Sinne einer nachvollziehbaren bzw. strenger empirischen Prüfung konzeptioneller bzw. theoretischer Annahmen zur Medienverwendung im Lern- und Lehrprozess herauszufiltern und für die Weiterentwicklung der Theoriebildung zu nutzen (vgl. zu dieser Problematik: Tulodziecki 1983).

Zur Bereitstellung von Materialien für die unterrichtliche Medienverwendung

Für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland steht ein umfangreiches Medienangebot zur Verfügung. Dieses wird in unterschiedlichen Medienformen bereitgestellt – von Printmedien über visuelle und auditive bzw. audiovisuelle Medien bis zu multimedialen bzw. computer- sowie netzgestützten Medienangeboten. Grundsätzlich gibt es Medienangebote für alle Bildungseinrichtungen – von der vorschulischen Erziehung bis zur Erwachsenenbildung –, wobei der Schwerpunkt allerdings beim allgemeinbildenden Schulwesen liegt.

Das Medienangebot wird durch unterschiedliche Medienproduzenten und Medienarbeiten bereitgestellt. Als solche sind zunächst zu nennen:

- das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU),
- privatwirtschaftliche Verlage,
- Rundfunkanstalten (Hörfunk und Fernsehen).

Ausserdem werden Medienangebote für das Bildungswesen z. B. von Landesfilmdiensten, von Landesbildstellen und Medienzentren, von Bundes- und Landeszentralen, z. B. für politische Bildung, von gesellschaftlichen Verbänden, z. B. Gewerkschaften, von Kirchen, von Industrie- und Wirtschaftsunternehmen sowie von weiteren privaten oder öffentlichen Einrichtungen erbracht.

Insgesamt ist das Angebot bei grosser Medien- und Anbietervielfalt kaum zu überschauen und nicht zu beziffern. Allerdings kann man annehmen, dass sich für nahezu alle Inhalte ein Medienangebot finden lässt (wobei damit aber nicht ausgesagt sein soll, dass dieses auch für die jeweils spezifische Bildungssituation geeignet sei). Generell lässt sich jedoch feststellen, dass Lehrende und Lernende im Bildungswesen bei entsprechenden Recherchen, die zunehmend auch über das Netz möglich sind, auf interessante Medienangebote stossen können.

Von den oben zunächst genannten Medienproduzenten bzw. Medienanbietern ist das FWU vor allem für audiovisuelle bzw. multimediale Angebote zuständig. Der Schwerpunkt privatwirtschaftlicher Verlage liegt bei der Schulbuchproduktion und die Rundfunkanstalten sind für den Bildungshörfunk und das Bildungsfernsehen zuständig. Allerdings bieten die Medienproduzenten in der Regel auch Materialien in anderen Medienformen an – von gedrucktem Material über CD-ROMs bis zu multimedialen Internetauftritten. Dabei ist die Bedeutung von Rundfunkanstalten als Produzenten von Sendungen für institutionalisierte Lehr-Lernprozesse – seit der Einführung des privaten Rundfunks Mitte der 1980er Jahre und der damit verbundenen Konkurrenzsituation bezüglich der Zuschauer- und Zuhörerzahlen – insgesamt zurückgegangen, wenn auch bis heute immer wieder interessante Bildungssendungen und erweiternde Angebote in anderen Medienformen von den Rundfunkanstalten produziert und verbreitet werden.

Als besonders wichtig für die Bildungsmedienproduktion in Deutschland kann das FWU gelten. Das FWU wurde 1949 als gemeinnützige GmbH der Bundesländer mit dem Auftrag gegründet, visuelle und auditive bzw. audiovisuelle Medien für den Bildungsbereich zu produzieren. Auch heute

noch kann das FWU als der grösste Produzent und Anbieter von Unterrichtsmedien ausserhalb des Printbereichs in Deutschland angesehen werden. Pro Jahr werden ca. 130 neue Titel konzipiert und herausgegeben – von Arbeitsvideos bis zu multimedialer Software [vgl. <<http://www.fwu.de/wir/ziele.html>> (02.02.05)]

Zugleich versteht sich das FWU als Kompetenzzentrum für technische und pädagogische Beratung, engagiert sich bei innovativen Projekten, z. B. SEMIK, fungiert im Auftrag der KMK als Anlaufstelle der OECD und pflegt eine enge Partnerschaft mit den Bildstellen und Medienzentren der Länder wie auch der Kreise und Kommunen.

Mit dem Bildstellenwesen bzw. mit den aus den Bildstellen hervorgegangenen Medienzentren verfügt die Bundesrepublik Deutschland zugleich über eine wichtige Infrastruktur für die Mediendistribution. Allerdings ist der eigenständige Status dieser Einrichtungen durch Integration in andere Einrichtungen und begleitende Mittelkürzungen in einigen Fällen aufgehoben worden und in anderen Fällen bedroht. Dabei spielt neben der Ressourcenknappheit auch eine Rolle, dass das für Bildstellen ursprünglich tragende Ausleihwesen zum Teil durch andere Formen der Distribution ersetzt wurde. Dennoch kommt den Bildstellen und Medienzentren auch in Zukunft bei einer Wandlung ihrer Aufgaben und Schwerpunkte eine wichtige Funktion zu. Dabei liegen bedeutsame Aufgaben in dem Aufbau oder der Weiterentwicklung von geeigneten Medieninformations- und Mediendistributionssystemen sowie von zeitgemässen Organisationsformen für Erfahrungsaustausch, Beratung, Unterstützung und Qualifizierung in Kommune und Region. Hinzu kommen Aufgaben der Archivierung und der kommunal oder regional orientierten Medienproduktion im Sinne der Entwicklung einer kommunalen bzw. regionalen Medienkultur.

Zur Medienverwendung in der Praxis

Zur Medienverwendung in den Schulen liegen einzelne empirische Studien vor. Es ist allerdings kaum möglich, ein verlässliches Bild der Häufigkeit der Mediennutzung im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland insgesamt auszumachen. Insofern ist man letztlich auf Vermutungen aufgrund einzelner Teilstudien angewiesen.

In einer früheren Auswertung solcher Studien haben Tulodziecki und Schöpf (1992, S. 157 f.) nach einer Bestandsaufnahme folgende Schlussfolgerungen formuliert:

- a) «Betrachtet man nur die *absoluten* Zahlen, werden in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland viele unterschiedliche Medien in durchaus grosser Zahl verwendet. Dabei dominieren deutlich Tafel, Lehrbuch und Arbeitsblatt.
- b) Setzt man die absoluten Verwendungszahlen in Relation zu der Zahl der Unterrichtsstunden, die im Laufe eines Schuljahres gehalten werden, kann man feststellen, dass audiovisuelle Medien – wenn man einmal vom Arbeitsprojektor absieht – relativ selten eingesetzt werden. Auf jeden Fall bleibt die Häufigkeit der Medienverwendung weit hinter den Möglichkeiten zurück, die gegeben sind.» (S. 157 f.).

Mittlerweile sind einzelne Untersuchungen hinzugekommen. So haben Tulodziecki, Six u. a. (2000) im Schuljahr 1998/99 eine repräsentative Untersuchung in Grundschulen Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Dabei wurden sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch die Schulleitungen nach der Häufigkeit der Nutzung verschiedener Medien gefragt. Zusammenfassend lässt sich feststellen:

- Kassettenrekorder, CD-Player und Overhead-Projektoren werden in den Grundschulen relativ häufig genutzt.
- Gelegentlich kommt es zur Verwendung von Videorecordern und Diaprojektoren.
- Andere Medien wie Foto, Fernsehen, Film, Radio, Computer und Internet werden eher selten eingesetzt (vgl. Tulodziecki 2000, S. 471).

Bei der Prüfung von Zusammenhängen der Mediennutzung mit anderen Variablen zeigten sich positive Korrelationen mit der Medienausstattung, mit dem Medienklima an der Schule, mit der Sicherheit im Umgang mit den Geräten und mit der medienpädagogischen Ausbildung (vgl. ebd., S. 472).

Weitere Untersuchungen beziehen sich vorwiegend auf die Verwendung computerbasierter Medien. Allerdings sind dabei die Stichproben und Fragen unterschiedlich, so dass die Ergebnisse zum Teil nicht vergleichbar sind und zum Teil sogar widersprüchlich erscheinen (wobei widersprüchlich erscheinende Ergebnisse mit den jeweiligen Befragungsbedingungen zusammenhängen). Im Folgenden verweise ich auf drei verschiedene Untersuchungen:

Bofinger (2004) hat bei einer Untersuchung in Bayern u. a. Lehrkräfte von Förderschulen, Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Wirtschaftsschulen sowie Fach- und Berufsoberschulen befragt. Der Rücklauf bei einer repräsentativ gezogenen Stichprobe betrug 61%. Obwohl alle

Lehrerinnen und Lehrer – unabhängig davon, ob sie neue Medien im Unterricht verwendet hatten oder nicht – ausdrücklich gebeten wurden, den Fragebogen auszufüllen, besteht ein Zusammenhang zwischen der Medienverwendung und der Bereitschaft, den Fragebogen ausgefüllt zurückzusenden. Insofern muss man annehmen, dass die Ergebnisse zugunsten des Umfangs der Medienverwendung verzerrt sind. (Vgl. ebd., S. 10 f.). Als zusammenfassendes Ergebnis stellt Bofinger (2004, S. 13) fest: «Nur 17% der Lehrkräfte nutzen im Berichtszeitraum (September 2001 bis Februar 2002) neue Medien häufiger und regelmässig in ihrem Fachunterricht, aber 49%, also fast die Hälfte der Lehrkräfte, hatten neue Medien im Fachunterricht überhaupt (noch) nicht eingesetzt. Dieses eindeutige Ergebnis wird auch kaum dadurch gemildert, dass immerhin 34% der Lehrkräfte neue Medien zumindest gelegentlich – aber eher im Sinne von «selten» – einsetzen.» Dabei schwankt der Anteil der Lehrkräfte, die neue Medien häufig und regelmässig einsetzen folgendermassen: Grundschule (12%), Hauptschule (16%), Förderschule (16%), Gymnasium (16%), Realschule (18%), Fachoberschule/Berufsoberschule (24%), Wirtschaftsschule (32%) (vgl. ebd., S. 14). In den üblichen Hauptfächern des allgemeinbildenden Schulwesens liegen die entsprechenden Prozentanteile zwischen 12% (Deutsch, Mathematik) und 16% (naturwissenschaftliche Fächer) (vgl. ebd., S. 16). Eine andere Stichprobe liegt den PISA-Untersuchungen zugrunde. Hier ging es u. a. darum, die regelmässige Computernutzung in der Schule auf internationaler Ebene zu erfassen. Dabei wurden repräsentative Stichproben aus der Zielpopulation aller Fünfzehnjährigen gezogen. Für Deutschland ist der Anteil regelmässiger Computernutzer in der Schule von 16% bei PISA 2000 auf 21% bei PISA 2003 angestiegen. International hat sich der Anteil von 26% auf 39% erhöht. Deutschland liegt mit seinem Prozentanteil für eine regelmässige Nutzung des Computers in der Schule an letzter Stelle: In keinem anderen der beteiligten OECD-Staat wird der Computer so selten als Lernwerkzeug in der Schule eingesetzt wie in Deutschland. (Vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 180). Allerdings liegt der regelmässige häusliche Computereinsatz in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt. Er ist von 63% bei PISA 2000 auf 78% bei PISA 2003 angestiegen. International ist ein Anstieg von 59% auf 73% vorhanden. (Vgl. ebd., S. 180.)

Auch für die Hochschulen liegt eine Untersuchung zur Nutzung neuer Medien vor. Nach einer Befragung von ca. 12.500 Studierenden an 269 Hochschulen liegt die durchschnittliche Nutzungszeit von Computer und

Internet von Studierenden bei 14 Stunden pro Woche, von denen etwa ein Drittel auf Online-Aktivitäten bezogen sind (vgl. Kerres 2003, S. 3).

Bei Daten dieser Art sind vor allem die Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen zur Medienverwendung in der Schule ernüchternd. Trotz vielfältiger Initiativen zur Ausstattung der Schulen bleiben die Nutzungszahlen – wie schon in unserer ersten Bestandsaufnahme von 1992 geschlussfolgert werden musste – weit hinter den Möglichkeiten zurück. Zugleich kann man die Ergebnisse so deuten, dass an deutschen Schulen das didaktische Potenzial, das die Medienverwendung bietet, nicht hinreichend ausgeschöpft wird. Gründe dafür – das zeigen die vorliegenden Untersuchungen an – liegen u. a. darin, dass der «Mehrertrag» durch Medienverwendung für viele Lehrerinnen und Lehrer nicht deutlich erkennbar wird, was wiederum mit unzureichender mediendidaktischer Ausbildung und zum Teil ungeeigneter Medienverwendung zusammenhängen dürfte, dass Unsicherheiten in der technischen Handhabung bestehen, dass die Ausstattung zum Teil nicht hinreichend alltagstauglich und unter Umständen unzureichend ist, dass die Qualität zur Verfügung stehender Software zu wünschen übrig lässt und die Medienverwendung in der Regel einen erhöhten Organisationsaufwand erfordert (vgl. Six, Frey und Gimmler 2000, S. 87 f.; Tulodziecki 2000, S. 475; Bofinger 2004, S. 66 f.).

Zur Situation der Medienerziehung bzw. Medienbildung und der Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie

Die Auseinandersetzung mit und die Umsetzung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien lässt sich in der Bundesrepublik Deutschland nach unterschiedlichen Gesichtspunkten charakterisieren. Ähnlich wie bei der mediendidaktischen Situation sollen im Folgenden angesprochen werden: konzeptionelle und theorieorientierte Überlegungen, Forschung und Entwicklung, Aspekte der Bereitstellung von Materialien sowie Fragen der Umsetzung in der Praxis.

Konzeptionelle und theorieorientierte Überlegungen zur Medienerziehung bzw. Medienbildung

Für die Entwicklung medienerzieherischen Denkens in Deutschland werden in der Regel kunsterzieherische Überlegungen zum Ende des 19. und zum Beginn des 20. Jahrhunderts als bedeutsam angesehen. Bei diesen Überlegungen ging es zunächst darum, die so genannte «Schundliteratur» von Kindern und Jugendlichen fern zu halten und sie stattdessen an «echte

Dichterwerke» heranzuführen (vgl. z. B. Wolgast 1896). Überlegungen dieser Art wurden in der Folgezeit auch für die Auseinandersetzung mit dem sich schnell ausbreitenden Kinofilm wichtig. Zum einen wurde gefordert, Kinder und Jugendliche vor möglichen Gefährdungen durch den Kinobesuch zu schützen – was im Übrigen nicht verwundert, wenn man einmal ein Verzeichnis der in Deutschland gelaufenen Filme aufschlägt und für den Anfang unseres Jahrhunderts u. a. Filmtitel folgender Art findet: «Irrgarten der Leidenschaften», «Saal der sieben Sünden» und «Tragödie eines europäischen Rasseweibes» (vgl. Birett 1980). Zum anderen spielte auch schon zum Anfang des Jahrhunderts der Gedanke eine Rolle, geeignete Filme für Kinder und Jugendliche zu produzieren und sie an wertvolle Filme heranzuführen. Eine entsprechende Filmerziehung ist vor allem von Keilhacker und Keilhacker (1955) entwickelt worden. Strukturell vergleichbare Überlegungen und Sorgen lassen sich immer wieder beobachten, wenn neue Medien auftauchen. Bewahrung vor Schädlichem und Pflege des Wertvollen sind somit frühe und bis heute wichtige Leitideen für die Medienerziehung. Das damit verbundene medienerzieherische Konzept kann als behütend-pflegende Medienerziehung bezeichnet werden. Allerdings besteht bei diesen Leitideen die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche nicht zu einer selbstständigen Auswahl und Bewertung von Medien gelangen. Deshalb wurde – insbesondere mit der Entwicklung des Films als Kunstwerk sowie mit der zunehmenden Verfügbarkeit von Filmen – der urteilsfähige sowie ästhetisch gebildete Rezipient gefordert. Dafür ist u. a. die Kenntnis der Bild- bzw. Filmsprache als Grundlage einer «optischen Alphabetisierung» und einer «visuellen Bildung» notwendig (vgl. Nowak 1967). Analoge Forderungen existieren auch heute mit Bezug auf den hohen Stellenwert von Bildern in der Medienlandschaft. Die Wertschätzung medialer Gestaltungen als Kunstform und die Kultivierung des Medienurteils stellen so weitere Leitideen der Medienerziehung dar. Sie sind charakteristisch für das ästhetisch-kulturorientierte Konzept der Medienerziehung.

Mit der Ausbreitung des Fernsehens in den 50er und 60er Jahren in Deutschland waren erhebliche Hoffnungen für Erziehung und Bildung sowie für Wirtschaft und Demokratie verbunden. Dabei spielte auch das optimistische Fortschrittsdenken, das sich im Zusammenhang mit dem so genannten «Wirtschaftswunder» in Westdeutschland ausgebildet hatte, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Zugleich wurde das Bild des mündigen Mediennutzers gezeichnet, der in der Lage ist, Programmeangebote an-

gemessen zu verstehen und zu nutzen, sowie selbstständig zu beurteilen und einzuordnen. Medien gelten so als wichtige Instrumente für den Erwerb von Kenntnissen und Einsichten, für Werbung und wirtschaftliches Wachstum, für Information und Aufklärung (vgl. z. B. Kerstiens 1971). In diesem Sinne stellt der mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Bildung, Wirtschaft und Demokratie eine weitere Leitidee der Medienerziehung dar. Diese Leitidee prägt vor allem das funktional-systemorientierte Konzept der Medienerziehung, das sich auch in Überlegungen zur informationstechnischen Bildung widerspiegelt.

Wäre Medienerziehung auf die obigen Leitideen begrenzt, bliebe allerdings das Problem ausgeblendet, dass Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Irreführung und Manipulation missbraucht werden können. Historisch gesehen ist dieses Problem in Westdeutschland im Kontext der Studentenbewegung und neo-marxistischer Ansätze Ende der 60er Jahre bearbeitet worden. Dabei entwickelte sich die Zielvorstellung, Kinder und Jugendliche zu befähigen, Medien und ihre ideologische Prägung bzw. ihre gesellschaftlichen Bedingungen kritisch zu analysieren und durch selbst-erstellte Medien Öffentlichkeit für eigene Interessen und Bedürfnisse herzustellen (vgl. z. B. Holzer 1974). Ideologiekritik und Herstellung bzw. Produktion eigener Medien erweitern damit das Spektrum medienerzieherischer Leitideen. In diesem Spektrum sind die beiden Leitideen konstitutiv für das kritisch-materialistische Konzept der Medienerziehung. Vor dem Hintergrund einer international vollzogenen Wendung in der Medienforschung und Medientheorie von der Fragestellung, was die Medien mit den Menschen machen, zu der Fragestellung, was die Menschen mit den Medien machen, kann in Westdeutschland in den 70er Jahren ins Bewusstsein, dass Mediennutzung als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufzufassen ist. Kinder und Jugendliche wenden sich mit ihren Bedürfnissen nach Sinneserregung, nach Sicherheit, nach Zugehörigkeit, nach Liebe und Geltung den Medien zu und deuten die medialen Aussagen vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse, Einstellungen und sozialen Bedingungen. In gleicher Weise gilt für die Herstellung eigener Medien, dass sie auf der Basis individueller und sozialer Voraussetzungen als Mittel der Kommunikation im lebensweltlichen bzw. gesellschaftlichen Kontext zu deuten sind (vgl. z. B. Baacke 1979 und 1997; Bachmair 1984). Medienverwendung als sinnvolle Nutzung vorhandener Medienangebote und die eigene Herstellung von Medien im Sinne sozialen Handelns und kommunikativer Kompetenz sind demgemäß heute weitere

wichtige Leitideen der Medienerziehung. Auf ihnen basiert das handlungs- und interaktionsorientierte Konzept der Medienerziehung. Innerhalb dieses Konzepts gibt es unterschiedliche Ausprägungen, z. B. eher entwicklungsorientierte Akzentuierungen (vgl. Tulodziecki 1997) oder eher wahrnehmungsorientierte Ansätze (vgl. Röhl 1998).

Parallel zu den medienerzieherischen Überlegungen hat sich seit den 1980er Jahren die informationstechnische Grundbildung unter dem Einfluss der zunehmenden Bedeutung des Computers entwickelt. Die Mikroprozessortechnologie wurde dabei zunächst als bedeutsame Schlüsseltechnologie für wirtschaftliches Wachstum aufgefasst, ehe die kulturelle Bedeutung der computergestützten Information und Kommunikation stärker ins Bewusstsein geriet. Vor diesem Hintergrund spiegeln sich im BLK-Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung von 1987 zwei leitende Prinzipien wider: Durchschauen der Computertechnologie und ihrer Anwendungen sowie verantwortungsbewusste Nutzung zur Förderung von Wirtschaft und Gesellschaft. Als wichtige Inhaltsbereiche können dabei in unterschiedlichen Landeskonzepthen ausgemacht werden: Prozessdatenverarbeitung, Textverarbeitung, Dateiverwaltung und Kalkulation, Modellbildung und Simulation sowie Telekommunikation. Dabei geht es jeweils um Grundstrukturen und Funktionen der Computertechnologie sowie um Anwendungen und ihre Auswirkungen. (Vgl. Tulodziecki und Herzig 2002, S. 144 ff.)

Für das Verhältnis von Medienerziehung und informationstechnischer Grundbildung in Deutschland ist wichtig, dass die Medienerziehung aus der Auseinandersetzung mit medialen Produkten und ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entstand, während die informationstechnische Grundbildung ihre Wurzeln in der Auseinandersetzung mit einer Schlüsseltechnologie hat, die als besonders bedeutsam für die wirtschaftliche Entwicklung und den gesellschaftlichen Wandel angesehen wurde. Allerdings führten zwei Entwicklungen zu Berührungspunkten zwischen Medienerziehung und Informationstechnischer Grundbildung: erstens die Tatsache, dass die Computertechnologie auch für die herkömmlichen Medien zunehmend wichtiger wurde, z. B. für Zeitung und Fernsehen, und zweitens die Forderung, die Auseinandersetzung mit der Computertechnologie im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu diskutieren. So formuliert auch die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 28.07.97: «Durch die Erprobung, Erforschung und Implementierung von Neuen Medien, Multimedia und Telekommunikation

im Bildungswesen werden Fragestellungen vertieft und erweitert, die bisher im Zusammenhang mit der Medienpädagogik einerseits und der Informationstechnischen Bildung andererseits behandelt wurden. Die Verbindung von Aspekten beider Bereiche ist ein entscheidender Beitrag zu umfassender Medienkompetenz, d. h. zur Befähigung für einen verantwortlichen und kreativen Umgang mit den Neuen Medien.» (KMK 1997, S. 5).

Insgesamt gelten beim gegenwärtigen Stand der Diskussion in Deutschland die medialen Aspekte des Computers grundsätzlich einer alle Medien umfassenden Medienbildung als zugehörig, wobei informatische Grundlagen als wichtiger Teil der Medienbildung begriffen werden (vgl. Herzig 2001). Davon zu trennen ist allerdings das eigenständige Fach Informatik, das es in unterschiedlichen Schulformen in Deutschland gibt.

Im Kontext dieser Diskussion spielt auch der Begriff der Medienkompetenz eine bedeutende Rolle, dessen Entwicklung vor allem Baacke im Rahmen seiner Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz zugeschrieben wird, wenn der Begriff auch in seinem grundlegenden Werk von 1973 selbst nicht auftaucht (vgl. Kübler 1996, S. 12). Später beschreibt Baacke (1996, S. 8) Medienkompetenz durch vier Bereiche: Medien-Kritik mit einer analytischen, einer reflexiven und einer ethischen Komponente, Medienkunde mit einer informativen und einer instrumentell-qualifikatorischen Dimension, Medien-Nutzung als rezeptive und interaktive Handlung sowie Medien-Gestaltung als veränderungsorientiertes und kreatives Vorgehen.

Andere deutsche Autoren akzentuieren den Medienkompetenzbegriff anders. Beispielweise versteht Tulodziecki (1998, S. 697 ff.) vor allem mit Blick auf schulische Umsetzungen Medienkompetenz zunächst allgemein als Fähigkeit und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln im Medienzusammenhang. Vor diesem Hintergrund unterscheidet er zwei Handlungsfelder «Auswählen und Nutzen von Medienangeboten» und «Eigenes Gestalten und Vorbereiten von Medienbeiträgen» sowie drei Inhalts- und Reflexionsfelder «Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen», «Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen» und «Durchschauen und Bewerten von Bedingungen», so dass insgesamt fünf zentrale Aufgabenbereiche der Medienpädagogik entstehen (vgl. auch Tulodziecki u. a. 1995, S. 38).

Daneben sind viele weitere Medienkompetenz-Ansätze in der deutschsprachigen Literatur zur Medienpädagogik zu finden (vgl. z. B. Schorb 1995; Moser 1999; Aufenanger 2001; Groeben 2002). Darin spiegelt sich

zugleich die vielfältige Auseinandersetzung mit Medienfragen. In unterschiedlichen Kontexten gibt es entsprechend viele Konzeptualisierungen für die Medienerziehung bzw. Medienbildung. Allerdings lässt sich feststellen, dass insbesondere bei Konzepten der Bundesländer zur schulischen Medienerziehung bzw. Medienbildung häufiger auf das o. g. Konzept der fünf medienpädagogischen Aufgabenbereiche zurückgegriffen wird, das sich auch im BLK-Orientierungsrahmen für die «Medienerziehung in der Schule» widerspiegelt (vgl. BLK 1995 sowie als Beispiele für Länderkonzepte: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1996; Thüringer Kultusministerium 1999; Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2000; Comenius-Institut 2004).

Forschung und Entwicklung

Die für die Medienerziehung bzw. Medienbildung relevanten Forschungen und Entwicklungen stehen in Wechselbeziehungen zu internationalen Ansätzen – besonders aus dem anglo-amerikanischen Raum. Demgemäß hat auch die deutsche Forschung und Theoriebildung im Medienbereich wichtige internationale Entwicklung mitvollzogen und zum Teil mitgestaltet: z. B. die Entwicklung von der eher am Behaviorismus orientierten Medienwirkungsforschung zum Systemdenken, die Entwicklung vom Systemdenken zur Gesellschaftskritik sowie die Entwicklung von der Medienorientierung zur Rezeptionsforschung. Besonders bedeutsam für die deutsche Forschung sind dabei die Ansätze, die sich aus dem Uses-and-Gratifications-Approach in der Form des Nutzenansatzes und seiner Weiterentwicklung ergeben haben: der rezipienten-orientierte Ansatz von Sturm (1982), der medienbiographische und der medienökologische Ansatz von Baacke und Kübler (1989) sowie die strukturanalytische Rezeptionsforschung von Charlton und Neumann (1986). (Vgl. auch Sander und Vollbrecht 1987). Beeinflusst waren und sind diese und ähnliche Ansätze zum Teil auch durch die ethnografische Forschung und den Ansatz der Cultural Studies (vgl. auch Niesyto 2001, S.351 ff.; Hickethier 2002, S. 207 f.). Damit ist zugleich eine Wendung von einer eher quantitativ orientierten zu einer eher qualitativ orientierten Forschung verbunden, wobei beide Forschungsrichtungen heute in Deutschland nebeneinander weiterbestehen oder auch miteinander kombiniert werden.

Aus all diesen Forschungsrichtungen liegen vielfältige Untersuchungen und Ergebnisse vor, wobei verschiedene Autoren versuchen, eine Übersicht zu

vermitteln. In solchen Übersichten werden dann auch häufig Studien aus dem internationalen Raum – vor allem aus dem angloamerikanischen Sprachraum – mit Studien aus dem deutschsprachigen Raum zusammengefasst. Dies kann eher im Sinne einer generellen Information über Forschungsergebnisse oder eher vor dem Hintergrund der Auswertung für die Medienerziehung bzw. Medienbildung erfolgen. Eine Zusammenstellung der ersten Art liefert z. B. die Arbeit von Winterhoff-Spurk (2004). Dort findet sich u. a. eine hilfreiche Übersicht über emotionale, kognitive und verhaltensbezogene Medienwirkungen. Stärker im Hinblick auf Konsequenzen für die Medienerziehung bzw. Medienbildung ist z. B. die Forschungsübersicht von Vollbrecht (2002) angelegt. Dabei geht es u. a. um Funktionen, Bedeutung, Medienimages und weitere Aspekte der Mediennutzung von Jugendlichen, um neue Wahrnehmungsweisen sowie Trends und Deutungen bei den traditionellen und neuen Medien, um Computerspiele, vernetzte Medienwelten, um News, Chats und E-Mail sowie Mobiltelefone und schliesslich um die Selbstsozialisation in virtuellen Welten.

Neben den schwerpunktmässig auf Forschung ausgerichteten Projekten gibt es in Deutschland auch Projekte, die entweder Forschung und Entwicklung verbinden oder schwerpunktmässig auf die Entwicklung ausgerichtet sind (vgl. z. B. JFF 2003).

Eine – wenn auch unvollständige – Übersicht über verschiedene Entwicklungsprojekte gibt die von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene Broschüre mit CD-ROM «Medienkompetenz. Modelle und Projekte» (vgl. Bergmann u. a. 2004). Dort sind insgesamt 91 Projekte beschrieben.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen ist wichtig, dass medienerzieherisch relevante Forschung und Entwicklung in Deutschland nicht nur an entsprechenden Hochschulinstituten stattfindet, sondern auch von anderen Einrichtungen – zum Teil in enger Anknüpfung an die Praxis – getragen wird. Finanziert wird die Forschung ausser durch Grundbudgets der jeweiligen Einrichtungen schwerpunktmässig durch Forschungs- und Entwicklungsmittel, die von Bundes- und Länderministerien, von der BLK, von den Landesmedienanstalten, von Stiftungen oder Fördervereinen sowie von der Deutschen Forschungsgemeinschaft bereitgestellt werden. Dabei verdienen die Landesmedienanstalten in Deutschland eine besondere Erwähnung. Sie sind verpflichtet, einen Teil ihrer Etats für die Forschung einzusetzen, was zu einer Reihe wichtiger Forschungs- und Entwicklungs-

projekte zur Medienerziehung und Medienbildung geführt hat, die ohne diese Förderung nicht denkbar gewesen wären [vgl. <<http://www.alm.de/forschungsprojekte/>> (14.02.05)].

Insgesamt gibt es in der Bundesrepublik Deutschland eine Fülle von Ergebnissen und Möglichkeiten für medienzieherisch relevante Forschungen und Entwicklungen – wenn es im Einzelfall jeweils auch sehr mühsam sein kann, die notwendigen Finanzmittel zu akquirieren. Bei der Forschung liegt ein Schwerpunkt auf der Erhebung von Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen oder Ergebnissen und Einschätzungen von medienzieherischen Aktivitäten. Bei der Entwicklung gibt es besondere Akzente im Bereich der Entwürfe für medienzieherische Aktivitäten und ggf. deren Evaluation. Ein Desiderat besteht in einer konsequent theoriegeleiteten Prüfung von Zusammenhängen zwischen Voraussetzungen, medienzieherischen Prozessen und ihren Ergebnissen.

Materialien für die Medienerziehung bzw. Medienbildung

Im Kontext der oben angesprochenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowie weiterer Entwicklungsaktivitäten sind zahlreiche Materialien und Handreichungen, Unterrichts- und Projektbeispiele zur Medienerziehung bzw. Medienbildung in Familie, Kindergarten, Schule, Jugendarbeit, Hochschule und Erwachsenenbildung entstanden.

Beispielsweise haben Tulodziecki u. a. bereits 1995 für die Schule ca. 470 Unterrichts- und Projektbeispiele zur Medienerziehung zusammengestellt mit einer ausführlichen Darstellung ausgewählter Beispiele. Auch in der Folgezeit gab und gibt es vielfältige Veröffentlichungen mit Projekt- und Unterrichtsbeispielen für verschiedene Zielgruppen (vgl. z. B. Faulstich und Lippert 1996, Brinkmüller-Becker 1997; Mitzlaff und Speck-Hamdan 1998; Bertelsmann Stiftung und Evangelisch Städtisches Gymnasium 2001). Darüber hinaus existieren Handreichungen für die Medien- und Kulturarbeit mit Kindern, Jugendlichen und älteren Menschen (vgl. z. B. Aufenanger, Lauffer und Thiele 1995; Baacke und Poelchau 1992) sowie Broschüren für Eltern (vgl. z. B. Landesanstalt für Medien NRW und Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie NRW o. J.).

Neben Buchpublikationen und weiteren Printmaterialien gibt es mittlerweile im Internet zahlreiche Projekt- und Unterrichtsbeispiele, Empfehlungen und Hinweise zur Medienerziehung bzw. Medienbildung. Geeignete Anlaufstellen für Recherchen sind u. a. der Deutsche Bildungsserver und die Bildungsserver der Bundesländer sowie Portale von Landesmedien-

anstalten [vgl. zu Letzteren z. B. das Medienkompetenzportal NRW <<http://www.medienkompetenz-portal.nrw.de/>> (18.02.05)].

In diesem Zusammenhang ist der vom JFF betreute und von der «Programmberatung für Eltern e. V.» herausgegebene Service «FLIMMO ONLINE-fernsehen mit Kinderaugen» hervorzuheben [vgl. <<http://www.flimmo.de/>> (14.02.05)].

Nach wie vor bieten auch das FWU sowie die Landesmedienzentren und die kommunalen Bildstellen und Medienzentren viele Materialien in unterschiedlichen Medienformen für die Medienerziehung bzw. Medienbildung an.

Eine weitere – auch für die Pädagogik bzw. Didaktik insgesamt interessante – Entwicklung liegt darin, dass für die Medienbildung ein «Portfolio:Medienkompetenz» entwickelt wurde. Dieses Portfolio wird in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen erprobt. Mit seiner Hilfe können Kinder und Jugendliche ihre Aktivitäten zur Medienbildung dokumentieren und einschätzen sowie interessante Produkte in einer Mediabox zusammenstellen. Damit sind für die Medienbildung zugleich innovative Formen der Leistungsdokumentation und Leistungsbewertung vorhanden.[Vgl. <<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfoliomk/>> (13.02.05).]

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es in der Bundesrepublik Deutschland eine Fülle von Materialien und Empfehlungen, von Projekt- und Unterrichtsbeispielen für die Medienerziehung bzw. Medienbildung gibt, so dass jedem, der medienzieherisch arbeiten möchte, vielfältige Anregungen und Hilfen zur Verfügung stehen. Es stellt sich die Frage, ob die vielen medienzieherischen Hilfen auch zu hinreichenden medienzieherischen Aktivitäten in der Praxis führen.

Medienerziehung bzw. Medienbildung in der Praxis

Eine umfassende Klärung, in welchem Umfang und mit welcher Qualität Medienerziehung bzw. Medienbildung in der Bundesrepublik Deutschland stattfindet, ist aufgrund einer unzureichenden Datenlage nicht möglich. Allerdings gibt es einzelne Arbeiten, die gewisse Rückschlüsse auf die Praxis der Medienerziehung bzw. Medienbildung in Deutschland zulassen. Beispielsweise haben Six, Frey und Gimmler (1998) eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Untersuchung zur Medienerziehung im Kindergarten durchgeführt. Hinsichtlich der Medienpraxis kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Erzieherinnen mehrheitlich darum bemüht sind, den

Kindergarten weitgehend medienfrei zu halten und damit die Kinder vor den Verführungen und Gefährdungen seitens der Medien zu schützen. Der Kindergarten übernimmt nach Meinung der Erzieherinnen nur etwa 20% der Medienerziehung der Kinder, während 80 % – wie auch immer – vom Elternhaus geleistet werden. Allerdings sind die Erzieher/innen der Meinung, dass der Kindergarten eigentlich einen höheren Anteil an dieser Aufgabe haben sollte. (Vgl. ebd., S. 410.)

Ausgehend von dieser Studie wurde für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen eine weitere Untersuchung durchgeführt (vgl. Tulodziecki, Six u. a. 2000). Auch danach finden ausdrückliche medienerzieherische Aktivitäten nur selten statt (vgl. Six, Frey und Gimmler 2000, S. 220 f.)

Diese Ergebnisse besagen allerdings keineswegs, dass Lehrkräfte in Grundschulen die Medienerziehung als unwichtig ansehen. Im Gegenteil – bei einer Frage nach der Bedeutung verschiedener medienerzieherischer Ziele wurden diese in der Regel für «wichtig», zum Teil auch für «sehr wichtig» gehalten. Dies verweist darauf, dass bestimmte Rahmenbedingungen der Realisierung medienerzieherischer Ziele entgegenstehen, z. B. Ausstattungsprobleme, mangelnde Ausbildung, Zeitmangel bzw. andere Prioritäten, z. B. Sicherung von Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Resignation bzw. Gefühle mangelnder Einflussmöglichkeiten auf die Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen. (Vgl. Tulodziecki 2000, S. 475.)

Für die weiterführenden Schulen lässt ein Ergebnis der PISA-Studie 2003 vermuten, dass es auch in weiterführenden Schulen trotz einiger guter Ansätze insgesamt erhebliche Desiderata gibt. So geben nur 10% der Fünfzehnjährigen in Deutschland an, dass die Schule ihre wichtigste Vermittlungsinstanz für Computerkenntnisse sei (für 12% sind es Freunde, für 21% die Familie und 29% haben sich Computerkenntnisse vor allem selbst beigebracht). Im internationale OECD-Durchschnitt gilt die Schule für 21% der Fünfzehnjährigen als wichtigste Vermittlungsinstanz, wobei verständlicherweise die höchsten Werte in Ländern erreicht werden, in denen die häusliche Computerausstattung relativ gering ist (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 180 ff.).

Hinzu kommen als weitere Befunde der PISA-Studie 2003, dass «es den Schulen in Deutschland bisher nicht gelungen ist, Chancengleichheit in Bezug auf den Erwerb computerbezogener Kenntnisse sicherzustellen, ... Schülerinnen und Schüler, die ihre Computerkenntnisse vornehmlich in der Schule erwerben, weisen gegenüber Gruppen, die diese anderorts erwerben,

einen deutlichen Kompetenzrückstand auf... Besondere Aufmerksamkeit verdient der Befund, dass in Deutschland mehr als 20 % der Fünfzehnjährigen so gut wie keine Idee darüber entwickelt haben, für welche Zwecke der Computer ein geeignetes Hilfsmittel darstellen ... könnte. ... Diesen Schülerinnen und Schülern scheint es in ihrer bisherigen Entwicklung an Lern- und Übungsmöglichkeiten gefehlt zu haben, Computer als sinnvolles Hilfsmittel im Alltag oder als Lernwerkzeug für die Schule zu entdecken». (Ebd., S. 189.)

Wenn man das letzte Ergebnis auch so deuten kann, dass immerhin ca. 80% der Jugendlichen entsprechende Vorstellungen zum Computer entwickelt haben, bleibt doch die Notwendigkeit, Aktivitäten zur Medienbildung weiter zu forcieren. Dabei ist es wichtig, sich nicht nur auf die instrumentelle Verwendung des Computers im Fachunterricht zu konzentrieren – wie es in Deutschland häufiger in einer unangemessenen Reduzierung der ursprünglichen informationstechnischen Grundbildung geschehen ist –, sondern auch reflexiven Prozessen einen angemessenen Raum zu geben.

Wichtig für schulische Umsetzungen von Medienerziehung bzw. Medienbildung ist auch, ob die Richtlinien und Lehrpläne der verschiedenen Bundesländer Medienfragen aufnehmen. Grundsätzlich wird – neben einer Aufnahme medienerzieherischer Fragen in Fachlehrpläne – überall betont, dass die Medien ein wichtiges fächerübergreifendes Thema darstellen (vgl. z. B. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004). Viele Länder haben darüber hinaus Konzepte für die informationstechnische Grundbildung, für die Medienerziehung oder Medienbildung für die Schule herausgegeben, die im Wesentlichen auf den von der BLK oder der KMK herausgegebenen Empfehlungen basieren (vgl. z. B. BLK 1995; KMK 1995). Dies hat u. a. auch dazu geführt, dass in einzelnen Bundesländern medienbezogene Wahlpflichtkurse möglich wurden (vgl. z. B. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2000).

Neben der Schule ist u. a. die außerschulische Jugendarbeit mit Medien ein wichtiges Feld für medienerzieherische Aktivitäten. Dazu versucht Sonnenschein (2004) eine Bestandsaufnahme, wenn auch – angesichts fehlender quantitativer Daten nur – auf qualitativer Ebene. So wird auf viele bedeutsame Aktivitäten in diesem Bereich verwiesen. Dabei stellt Sonnenschein (2004, S. 14) u. a. fest: «Die Jugendmedienarbeit befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen der Orientierung der Zielgruppen an den ästheti-

schen und dramaturgischen Standards kommerzieller Medienprodukte einerseits und den pädagogischen Ansprüchen hinsichtlich der Entwicklung von Medienkompetenz und der Entfaltung von Persönlichkeit andererseits. Die finanziellen Engpässe erschweren die Situation zusätzlich.»

Insgesamt verweisen vorliegende Ergebnisse und Einschätzungen darauf, dass es – bei aller Anerkennung für vielfältige und wichtige Aktivitäten im Bereich von Schule und Jugendarbeit – bisher nicht in der wünschenswerten Breite gelungen ist, Medienerziehung bzw. Medienbildung im Alltag von Schule und Jugendarbeit als kontinuierliche Aufgabe zu verankern und zu realisieren.

Ausbildung im Bereich der Medienpädagogik

Aus allen Untersuchungen, in denen die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der Medienpädagogik erhoben und zur Medienpraxis in Beziehung gesetzt wurde, lässt sich schlussfolgern, dass die Ausbildung sehr wichtig für die Frage ist, ob in der späteren Praxis die Medien sinnvoll verwendet und medienerzieherische Ziele verfolgt werden (vgl. z. B. Six, Frey und Gimmler 1998, S. 443; Tulodziecki, Six u. a. 2000, S. 472 ff.). Damit wird die Bedeutung einer medienpädagogischen Ausbildung für die praktische Umsetzung medienpädagogischer Ziele nachdrücklich unterstrichen.

In der Bundesrepublik Deutschland kommt Medienerziehung/Medienpädagogik als Pflicht- oder Wahlpflichtbereich in unterschiedlichen Ausbildungsgängen vor:

- in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern,
- in Studiengängen für die Sozialpädagogik an Fachhochschulen und Universitäten,
- im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft,
- in Lehramtsstudiengängen sowie
- in weiteren Studiengängen, z. B. zur Medienwissenschaft [vgl. Hugger 2001, S. 15 ff.; Six, Frey und Gimmler 1998, S. 443, sowie <<http://www.medienstudienfuehrer.de>> (07.02.05)].

Auf Hochschulebene erfolgt in Deutschland zur Zeit eine Umstrukturierung bzw. Umorientierung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, wobei sich die Medienpädagogik noch endgültig positionieren muss. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die Medienpädagogik Pflicht- oder Wahlpflichtanteile in erziehungswissenschaftlichen und anderen Studiengängen zu kommen werden. Ausserdem können eigenständige Masterstudiengänge

zur Medienpädagogik entwickelt werden. So existiert beispielsweise an der Universität Kassel bereits ein internationaler Studiengang «European Master of Arts in Media Communication and Cultural Studies» [vgl. <http://www.medienpaed-kassel.de/index.php?page=center> (14.02.05)].

Im Folgenden sollen einzelne Entwicklungen im wichtigen Bereich der Lehrerbildung dargestellt werden. Solche Entwicklungen werden in besonderer Weise im Rahmen der so genannten BIG-Initiative (Bildungswege in der Informationsgesellschaft) von der Bertelsmann Stiftung und der Heinz Nixdorf Stiftung unterstützt.

In einem entsprechenden Projekt «Neue Medien im Lehramtsstudium» kam es zunächst an der Universität Paderborn (1996 – 1998) zur Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zu neuen Medien als Mittel und Inhalt des Lehramtsstudiums im Zusammenwirken von Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken (vgl. Tulodziecki, Moll und Gallasch 2001). Die Überlegungen mündeten – unter Beteiligung der zweiten Phase der Lehrerbildung sowie unter Mitwirkung der Universitäten Bielefeld und Dortmund – in das Rahmenkonzept «Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerausbildung» für das Land Nordrhein-Westfalen ein (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2000).

Ab 1999 ging das Projekt in das – ebenfalls von der Bertelsmann und Heinz Nixdorf Stiftung – geförderte Hochschulnetzwerk «Lehrerausbildung und neue Medien» über, an dem die Humboldt-Universität Berlin sowie die Universitäten Bielefeld, Dortmund, Hamburg, Nürnberg-Erlangen und Paderborn sowie die Pädagogische Hochschule Weingarten beteiligt waren (vgl. Bentlage und Hamm 2001).

Auf der Basis einer grundlegenden Unterscheidung zwischen Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz (vgl. z. B. Aufenanger 2001, S. 120 f), werden in dem Hochschulnetzwerk folgende Kompetenzbereiche für die medienpädagogische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vorgeschlagen: kompetenter Umgang mit Medien, Sensibilität für die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche, Medienverwendung für Lehr- und Lernprozesse, Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben, medienpädagogische Konzeptentwicklung in der Schule (vgl. Blömeke 2000; Spanhel und Tulodziecki 2001).

Solche Kompetenzbereiche sind bis heute grundlegend für die Entwicklung unterschiedlicher Aspekte zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung in Deutschland. Die An-

gebote können dabei als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlveranstaltungen im Rahmen des regulären Lehramtsstudiums wahrgenommen werden. Man kann davon ausgehen, dass mittlerweile an jeder lehrausbildenden Hochschule bzw. Universität ein Angebot im Medienbereich existiert. Beispielsweise hat schon eine im Wintersemester 1998/1999 durchgeführte Analyse von Vorlesungsverzeichnissen gezeigt, dass ca. 5 % der Veranstaltungen für das Studium des Lehramts der Primarstufe in NRW Medienbezüge aufwiesen (vgl. Gallasch, Moll und Tulodziecki 2000, S. 389 ff.).

An einigen Hochschulen bzw. Universitäten in Bayern und in Nordrhein-Westfalen besteht ausser der Möglichkeit, das Angebot an Medienveranstaltungen im regulären Lehramtsstudium wahrzunehmen, die Chance, eine Zusatzqualifikation zu erwerben. Dabei werden zum Teil Angebote über das Internet mit Präsenzveranstaltungen verbunden. In Nordrhein-Westfalen war es zeitweilig sogar möglich, die Zusatzqualifikation vollständig in der Form des Fernstudiums zu erwerben (vgl. Tulodziecki 2003).

Ausser besonderen Aktivitäten in der Lehrerausbildung gab und gibt es in den Bundesländern zahlreiche Aktivitäten zur Lehrerfortbildung. So hat praktisch jedes Bundesland zur Einführung der neuen bzw. computerbasierten Medien Lehrerfortbildungsprogramme durchgeführt. Zum Teil existieren dazu umfangreiche Materialien (vgl. z. B. Landesinstitut für Schule 2004). Besondere Bedeutung hat auch das – unter der Schirmherrschaft des KMK-Präsidenten Lemke gestartete Lehrerfortbildungsprogramm «Intel – Lehren für die Zukunft» gewonnen (vgl. Intel 2000).

In Hessen und Nordrhein-Westfalen besteht zudem die ausdrückliche Möglichkeit, Medienveranstaltungen in der ersten und in der zweiten Phase der Lehrerbildung sowie in der Lehrerfortbildung und in anderen Kontexten mit Hilfe eines Portfolios zu dokumentieren, zu reflektieren und damit erworbene medienpädagogische Kompetenzen nachzuweisen [vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/portfoliomedien/> (13.02.05)].

Insgesamt hat es in Deutschland – gerade auch mit den Entwicklungen im Bereich der computerbasierten Medien – vielfältige Aktivitäten zur Ausbildung im Medienbereich gegeben. Allerdings lässt zum Teil die Breite und die Qualität des Angebots zu wünschen übrig. So zeigen sich bei praktisch allen Untersuchungen, die die Frage nach der pädagogischen Ausbildung aufnehmen, zahlreiche Wünsche für eine bedarfsgerechte Aus- und Fortbildung im Bereich der Medienpädagogik (vgl. z. B. Six, Frey und

Gimmler 1998, S. 248 ff.; Tulodziecki 2000, S. 475 ff.; Bofinger 2004, S. 75 f.).

Weitere Aspekte zur Situation der Medienpädagogik in Deutschland

Bei den obigen Darstellungen wurde bereits deutlich, dass die Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland in vielfacher Weise auf unterschiedlichen Ebenen verankert ist. Im Folgenden sollen einige solche «Verankerungen» ausdrücklich bewusst gemacht werden.

Im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gibt es – insbesondere für medienpädagogisch und wissenschaftlich interessierte Personen – die Kommission «Medienpädagogik» [vgl. <http://www.uni-kassel.de/fb1/mediafb1/dgfm Medien/> (14.02.05)]. In der Regel werden zweimal im Jahr Tagungen durchgeführt, die neuerdings auch ein Doktorandenkolloquium zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses umfassen. Für wichtige Beiträge steht als Publikationsorgan das «Jahrbuch Medienpädagogik» zur Verfügung. Auch andere wissenschaftliche Fachgesellschaften haben Arbeitsgruppen, die medienpädagogische Fragen bearbeiten. So existiert z. B. in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft eine Fachgruppe «Medienpädagogik» und in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie eine Fachgruppe «Medienpsychologie».

Ausserdem gibt es für praktisch und wissenschaftlich arbeitende Personen und Institutionen im Bereich der Medienpädagogik die besonders medienerzieherisch orientierte «Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)». Die 1984 gegründete GMK gliedert sich in verschiedene Fachgruppen, z. B. «Kinder und Jugendliche», «Schule», «Erwachsenenbildung», «Philosophisch-Pädagogische Grundfragen» und «Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung», sowie Landesgruppen für die meisten Bundesländer. Einmal im Jahr findet ein gemeinsames Forum statt, dazwischen liegen in der Regel Treffen der einzelnen Fach- und Landesgruppen. Wichtiges Publikationsorgan ist die vom Vorstand heraus- gegebene Reihe «Schriften zur Medienpädagogik». Jährlich wird ein Preis für den wissenschaftlichen Nachwuchs für herausragende medienpädagogische Projekte vergeben. [Vgl. <http://www.gmk-net.de/> (14.02.05).]

Für stärker mediendidaktisch interessierte Personen und Institutionen existiert die schon 1964 gegründete Gesellschaft für Pädagogik und Information (GPI). Sie versteht sich als wissenschaftliche Fachgesellschaft

für Multimedia, Bildungstechnologie und Mediendidaktik. In ihr gibt es z. B. die Sektion für «Mediendidaktik und Kommunikationstechnik» sowie die Sektion für «Medienpädagogische Aus- und Weiterbildung». Seit 1995 verleiht die GPI jährlich – verbunden mit einer Fachtagung – «Comenius-Auszeichnungen» für pädagogisch, inhaltlich und gestalterisch herausragende Multimedia-Produkte und eurokulturelle Bildungsmedien. [Vgl. <http://www.gpi-online.de/front_content> (14.02.05).]

Des Weiteren ist die «Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW)» zu nennen. Die GMW bietet ein Forum bzw. ein gemeinsames Dach für Personen und Institutionen, die sich der medienbezogenen Forschung sowie der Entwicklung von Medien für Hochschulen und Universitäten widmen. Sie führt u. a. Fachtagungen durch und gibt die Buchreihe «Medien in der Wissenschaft» heraus. Jährlich wird der «Media-Prix» für herausragende mediendidaktische Konzepte und Entwicklungen – gekoppelt mit einer Fachtagung – verliehen. [Vgl. <<http://www.gmw-online.de/>> (14.02.05).]

Ausser Gesellschaften obiger Art gibt es neben verschiedenen Hochschul-instituten weitere Institutionen, die in besonderer Weise der Entwicklung und/oder Forschung im Bereich der Medienpädagogik verpflichtet sind: Dazu gehören u. a.

- das bereits angesprochene Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU), das schwerpunktmässig Produktionsaufgaben für das Bildungswesen wahrnimmt, aber auch innovative Entwicklungs- und Forschungsprojekte durchführt,
- die ebenfalls schon genannten Landesbildstellen und Landesmedienzentren sowie die kommunalen Bildstellen und Medienzentren, die wichtige Distributions- und Beratungsaufgaben, Produktions- und Archivierungsaufgaben sowie bedeutsame Fortbildungs- und Entwicklungsaufgaben übernehmen,
- das ebenfalls bereits erwähnte JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, dessen Rechtsträger der Verein «JFF – Jugend, Film, Fernsehen e. V.» ist und das wichtige Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Bereich der Medienpädagogik wahrnimmt und zugleich die Zeitschrift «merz medien + erziehung» herausgibt, wobei seit 2003 eines der jeweils sechs jährlichen Hefte als *merz-wissenschaft* veröffentlicht wird,
- das Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF), das durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert

wird und bundesweite Projekte und Aktionen sowie Wettbewerbe in den Bereichen Film, Fotografie, Video und Multimedia durchführt,

- das Institut für Wissensmedien in Tübingen, dessen Aufgaben die Erforschung und die Förderung des Wissenserwerbs und Wissensaustausches mit neuen Bildungs- und Kommunikationsmedien mit folgenden Schwerpunkten sind: Lernen mit Multimedia und Hypermedia, Lernen mit Telemedien, Design und Implementation medienbasierter Lernumgebungen,

Eine Suchmöglichkeit für viele weitere Stellen, die für Medienpraxis, Medienentwicklung und/oder Medienforschung wichtig sind, bietet zum Beispiel der Medienpädagogische Atlas NRW [vgl. <<http://www.lfm-nrw.de/mpa2/>> (13.02.05)].

Die bisherigen Darstellungen haben zudem deutlich gemacht, dass es mittlerweile ein umfangreiches wissenschaftlich und/oder praktisch orientiertes Schrifttum zur Medienpädagogik gibt. Dies umfasst mehrere bedeutsame Einführungen, Monographien zu vielen verschiedenen Themen, Sammelbände, Handbücher, Jahrbücher und Schriftenreihen sowie Zeitschriften.

Zusammenfassung und Ausblick

Wenn im Rahmen dieses Beitrags die Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland auch nur überblicksartig mit einigen Ausschnitten dargestellt werden konnte, sind doch verschiedene Entwicklungslinien deutlich geworden. Auf solche soll im Folgenden in zusammenfassender und thesenartiger Form verwiesen werden:

- 1) Die deutsche Diskussion zur Medienpädagogik ist durch eine grosse Begriffsvielfalt geprägt. Sowohl der Medienbegriff als auch Bezeichnungen für Teilgebiete werden nicht einheitlich verwendet, wenn auch die Tendenz feststellbar ist, den Medienbegriff explizit oder implizit als Funktionsbegriff im Sinne technisch unterstützter Kommunikation zu nutzen, dabei mediale Aspekte von Computer und Internet einzubeziehen und den Begriff der Medienpädagogik als Oberbegriff für praktische Medienverwendung und Medienerziehung bzw. Medienbildung sowie für korrespondierende wissenschaftliche Aktivitäten im Sinne von Mediendidaktik und Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie zu verwenden.
- 2) Die Mediendidaktik und die Medienerziehungs- bzw. Medienbildungstheorie haben sich in Deutschland lange Zeit eher parallel als aufein-

ander bezogen entwickelt. Tendenziell wird zwar bis heute – zu recht – die Unterschiedlichkeit der Fragestellungen und der Perspektiven betont, dennoch erfolgt zunehmend eine Bezugnahme auf die jeweils andere Perspektive.

- 3) Bei der Mediendidaktik ist in der deutschen Diskussion – auch unter dem Einfluss internationaler Ansätze – eine Entwicklung vom Lehrmittelkonzept über das Arbeitsmittel-, Baustein- und Systemkonzept zum Lernumgebungskonzept festzustellen, wobei allerdings – in Abhängigkeit von jeweils gegebenen Bedingungen – jedes der Konzepte eine gewisse Bedeutung behält. Die Wendung zum Lernumgebungskonzept wird zum einen durch die technischen Entwicklungen im Bereich von Computer und Internet gestützt und zum anderen durch handlungsorientierte didaktische Ansätze sowie durch psychologische Konzepte im Sinne situierten Lernens. Im Rahmen des Lernumgebungskonzepts soll eine angemessene Balance zwischen Instruktion und Konstruktion ermöglicht werden.
- 4) Im Bereich der Forschung und Entwicklung zur Mediendidaktik gibt es vielfältige Ansätze methodologischer und praktischer Art. Methodologisch gesehen existieren in der Forschung neben einem experimentellen Vorgehen auch vielfältige Erhebungen und Evaluationen, wobei nach einer Phase stärkerer Auseinandersetzung zwischen Vertretern quantitativ und qualitativ orientierten Verfahren heute häufig auch Mischformen anzutreffen sind. Durch die zunehmende Bedeutung von Computer und Internet sind in diesem Bereich zahlreiche Entwicklungsprojekte angeregt und gefördert worden. Allerdings wurde zu wenig auf eine angemessene forschungsmässige Begleitung geachtet. Wünschenswert wäre eine stärkere Orientierung an einer theoriegeleiteten Entwicklung und Evaluation.
- 5) In der Bundesrepublik Deutschland hat sich der Umfang der für die Medienverwendung in Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellten Medienangebote weiter vergrössert. Dabei werden Medienangebote zunehmend in computerbasierter Form oder in kombinierter Form, z. B. zusammen mit Printmedien, produziert. Hinsichtlich der Medieninformation, -distribution und -beratung kommt dem System der Bildstellen und Medienzentren – bei einem Wandel der Aufgaben – weiterhin eine grosse Bedeutung zu. Bei insgesamt wachsendem Angebot ist zugleich die Bedeutung der Rundfunksendungen für das institu-

tionalisierte Lehren und Lernen seit der Einführung des privaten Rundfunks stark zurückgegangen.

- 6) Trotz zahlreicher Entwicklungs- und Ausstattungsprojekte in den 1990er und 2000er Jahren bleibt der Umfang der Nutzung von Medien, die einen höheren technischen Aufwand erfordern, in Bildungseinrichtungen weit hinter den Erwartungen zurück. Insbesondere ist die Nutzung von Computer und Internet in deutschen Schulen im Vergleich zu den anderen beteiligten OECD Staaten am schwächsten ausgeprägt.
- 7) Neben der Diskussion und den Aktivitäten zur Medienverwendung für Lehr- und Lernprozesse gibt es in Deutschland – auch im Vergleich zu anderen Staaten – eine relativ umfangreiche und ausgeprägte Diskussion und viele Aktivitäten zur Medienerziehung bzw. Medienbildung. Konzeptionell hat sich die Diskussion von behütend-pflegenden Ansätzen über ästhetisch-kulturorientierte, funktional-systemorientierte und kritisch-materialistische Konzepte zu handlungs- und interaktionsorientierten Ansätzen entwickelt, wobei es besondere Ausprägungen in Richtung eher wahrnehmungsorientierter und eher entwicklungsorientierter Ansätze gibt. In medienerzieherischen Diskussionen in Deutschland bleiben allerdings auch vorangehende Konzepte mit einzelnen ihrer Leitideen virulent. Zudem gibt es eine insgesamt umfangreiche Diskussion um den Begriff der Medienkompetenz.
- 8) Die medienerzieherisch relevante Forschung steht in Deutschland im Kontext internationaler Entwicklungen. Dabei ist durch deutsche Forschungsvorhaben ein besonderer Beitrag zu einer qualitativ vorgehenden und strukturanalytisch, medienbiographisch oder medienökologisch orientierten Forschung geleistet worden. Im Bereich der Entwicklungsprojekte dominiert neben der blossen Entwicklung aus methodologischer Sicht die Evaluation. Allerdings wären hier häufig klarere Standards und eine stärkere Theorieorientierung wünschenswert. Auch besteht ein Desiderat an Studien, die Zusammenhänge zwischen Voraussetzungen, medienerzieherischen Prozessen und Ergebnissen aufklären.
- 9) Für die Medienerziehung gibt es zahlreiche Anregungen und Empfehlungen, Projekt- und Unterrichtsbeispiele für alle Zielgruppen: für Familie und Kindergarten, für Schule und Jugendarbeit, für Erwachsenenbildung und Arbeit mit Senioren. Entsprechende Materialien liegen in gedruckter oder elektronischer Form vor. Über den Deutschen

Bildungsserver und die Bildungsserver der Länder sowie die Server anderer Anbieter sind vielfältige Anregungen und Unterstützungen für medienerzieherische Überlegungen und Aktivitäten verfügbar.

- 10) Trotz aller Materialien und trotz vieler interessanter und wichtiger Projekte in Kindergarten, Schule, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und Seniorenarbeit lässt die Quantität und zum Teil auch die Qualität medienerzieherischer Arbeit in Bildungs- und Jugendeinrichtungen noch viele Wünsche offen. Trotz der Ermöglichung und zum Teil einer besonderen Einforderung von Medienerziehung bzw. Medienbildung sind diese im deutschen Bildungswesen insgesamt (noch) nicht mit hinreichender Verbindlichkeit und in der notwendigen Breite verankert.
- 11) Für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in der Medienpädagogik gibt es verschiedene Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlangebote in Ausbildungs- und Studiengängen. Auch in der Lehrerausbildung sind dazu vielfältige Anstrengungen unternommen worden, die von der Integration der neuen Medien als Mittel und Inhalt des regulären Lehramtstudiums über Dokumentationsmöglichkeiten durch ein Portfolio bis zur Chance reichen, eine medienbezogene Zusatzqualifikation zu erwerben. Auch in der Fortbildung gab und gibt es zahlreiche Aktivitäten und Massnahmen. Dennoch zeigen einzelne Untersuchungen, dass bezüglich einer bedarfsgerechten Ausbildung in der Breite noch viele Wünsche offen bleiben.
- 12) In Deutschland existieren mehrere Institute sowie Fachgesellschaften und wissenschaftliche Arbeitsgruppen, die sich der Medienpädagogik in Entwicklung, Lehre und/oder Forschung widmen. So verwundert es auch nicht, dass Interessierte auf umfangreiche Materialien (siehe oben) und praktisch und/oder wissenschaftlich orientierte Literatur zurückgreifen können. Zugleich gibt es verschiedene Fördermöglichkeiten, wobei die Möglichkeiten der Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) noch nicht ausgeschöpft erscheinen.

Zur Zeit zeichnen sich vor dem Hintergrund dieser zusammenfassenden Charakterisierung ausser der nach wie vor bestehenden generellen Herausforderung, für eine bessere Verankerung und Umsetzung von Medienpädagogik in der Praxis Sorge zu tragen, neue Herausforderungen ab. Solche Herausforderungen sollen im Folgenden in aller Kürze angesprochen werden:

Angesichts der Entwicklungen im Bereich von Computer und Internet hat die Verwendung computerbasierter Medien in Bildungseinrichtungen und

damit mindestens dieser Teil von Medienpädagogik mehr als ein Jahrzehnt lang in Deutschland eine besonders bildungspolitische Aufmerksamkeit und finanzielle Förderung erfahren. Wenn die Fördermittel (leider) auch schwerpunktmässig in die Ausstattung ohne hinreichende Absicherung durch angemessene Innovations- und Implementationsstrategien flossen, wurde zunehmend doch die Notwendigkeit einer begleitenden Aus- und Fortbildung (insbesondere von Lehrkräften) sowie einer begleitenden Konzeptentwicklung und Forschung erkannt. Mit der Diskussion um die PISA-Ergebnisse verschiebt sich das öffentliche Interesse weg von den Medien auf andere Bereiche, z. B. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz, Bildungsstandards, Kerncurricula und Ganztagschule – wobei im Übrigen ein Zusammenhang dieser Themen mit Medienfragen besteht, der häufig jedoch übersehen wird. Auf jeden Fall ist zunächst zu konstatieren, dass Fragen der Computer- bzw. Medienverwendung kein zentrales Thema der Bildungspolitik mehr sind und Fördergelder an andere Bereiche fliessen, zudem Ausgaben in medienpädagogischen Feldern – angesichts der generellen Mittelknappheit – gekürzt werden und auch bislang eigenständige Medieneinrichtungen mit dem Ziel der Ersparnis verkleinert und in andere Einheiten integriert werden.

Bei dieser Situation wird es einerseits darauf ankommen, die Qualität bisheriger medienpädagogischer Arbeit auch ohne ständige öffentliche Aufmerksamkeit zu erhalten und wenn möglich zu verbessern, und andererseits das Bewusstsein zu schärfen, dass die Medienfrage – unabhängig von rasanten Entwicklungen im Bereich von Informations- und Kommunikationstechnologien – für Erziehung und Bildung von zentraler Bedeutung bleibt: geschieht die Aneignung von Welt doch – ob gewollt oder ungewollt – zum grossen Teil auf der Grundlage medialer Erfahrung.

Im Detail bieten die neuen Entwicklungen darüber hinaus auch einzelne Chancen für die Medienpädagogik. Drei davon seien besonders hervorgehoben:

- Die Forderung nach Bildungsstandards und Kerncurricula ist bei der Umsetzung in Lehr- oder Bildungspläne mit der Intention verknüpft, nur einen Teil schulischer Arbeit durch Kerncurricula festzulegen und den Schulen Freiräume für eigene curriculare Entwicklungen u. a. zu fächerübergreifenden Themen, zu geben. Beispielsweise ist nach den Bildungsplänen von Baden-Württemberg ein Drittel der Schulzeit für schulspezifische curriculare Anteile vorgesehen. Ähnliche Tendenzen gibt es

in anderen Bundesländern. Damit besteht eine Chance, innerhalb der Schulen geeignete medienpädagogische Konzepte zu entwickeln.

- Die Entwicklungen im Bereich der Ganztagschulen eröffnen weitere Chancen für die medienpädagogische Arbeit. Insbesondere tun sich damit auch neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Schule mit kommunaler Medien-, Jugend- und Kulturarbeit auf.
- Die Entwicklungen in den Hochschulen zu Bachelor- und Masterstudiengängen bieten einerseits die Möglichkeit, medienpädagogische Module in verschiedenen Studiengängen zu verankern und zum anderen eigenständige Masterstudiengänge im Medienbereich mit grösseren medienpädagogischen Anteilen zu konzipieren.

Ob die damit gegebenen Chancen in Deutschland wahrgenommen werden bzw. werden können, hängt von verschiedenen Faktoren ab. In jedem Fall wird es aber darauf ankommen, dass sich die Medienpädagogik konstruktiv in solche und ähnliche Entwicklungen einbringt und sich selbst damit auch die Möglichkeit der Weiterentwicklung in Praxis und Theorie eröffnet.

Zitierte Literatur

- Aufenanger, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hrsg.), a. a. O., S. 109–122
- Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hrsg.) (2001): *Jahrbuch Medienpädagogik 1*. Opladen: Leske + Budrich
- Aufenanger, Stefan/ Lauffer, Jürgen/ Thiele, Günter (1995): *Mit Multimedia in die Zukunft. Multimediale Möglichkeiten in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit*. Bielefeld: GMK
- Baacke, Dieter (1979): «Medienpädagogik» unter den Konstitutionsbedingungen sozialwissenschaftlicher und medientheoretischer Annahmen. In: Wodraschke, Georg (Hrsg.): *Medienpädagogik und Kommunikationslehre*. München: Ölschläger, S. 51–65
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *medien praktisch*. 20 (1996) 78, S. 4–10
- Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer
- Baacke, Dieter; Kübler, Hans-Dieter (1989): *Qualitative Medienforschung: Konzepte und Erprobungen*. Tübingen: Niemeyer
- Baacke, Dieter; Poelchau, Heinz-Werner (1993): *Medien- und Kulturarbeit mit älteren Menschen*. Bielefeld: GMK

- Bachmair, Ben (1984): *Symbolische Verarbeitung von Fernseherfahrungen in assoziativen Freiräumen. 1. Teil: Fernsehspuren im Handeln von Kindern*. Kassel: Gesamthochschule, Erziehungswissenschaft
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (1996): *Medienerziehung in Bayern. Einführung in das Gesamtkonzept*. Donauwörth: Auer
- Bentlage, Ulrike; Hamm, Ingrid (Hrsg.) (2001): *Lehrerbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerks*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Bergmann, Susanne, u. a. (Hrsg.) (2004): *Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Bertelsmann Stiftung; Evangelisch Stiftisches Gymnasium (Hrsg.) (2001): *Medienbildung in der Schule. Das Beispiel Evangelisch Stiftisches Gymnasium in Gütersloh*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Birett, Herbert (1980): *Verzeichnis in Deutschland gelaufener Filme. Entscheidungen der Filmzensur*. München: Sauer
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995): *Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen*. Bonn: BLK-Geschäftsstelle
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1987): *Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung*. Bonn: BLK-Geschäftsstelle
- Blömeke, Sigrid (2000): *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPaed
- Blömeke, Sigrid (2003): Lehren und Lernen mit neuen Medien. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: *Unterrichtswissenschaft*. 31 (2003), S. 57–82
- Bofinger, Jürgen (2001): *Schüler – Freizeit – Medien. Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schüler*. München: KoPaed
- Bofinger, Jürgen (2004): *Neue Medien im Fachunterricht. Eine empirische Studie über den Einsatz neuer Medien im Fachunterricht an verschiedenen Schularten in Bayern*. Donauwörth: Auer
- Brinkmüller-Becker, Heinrich (Hrsg.): *Fundgrube für Medienerziehung in der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Brünken, Roland; Leutner, Detlev (2001): Aufmerksamkeitsverteilung oder Aufmerksamkeitsfokussierung? Empirische Ergebnisse zur «Split-

- Attention-Hypothese» beim Lernen mit Multimedia. In: *Unterrichtswissenschaft* 29 (2001), S. 357–366
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2000): *Förderprogramm Neue Medien in der Bildung*. Lehr- und Lernsoftware. Bonn: BMBF
- Charlton, Michael; Neumann, Klaus (1986): *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methoden und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen*. München: Psychologie Verlags Union
- Comenius-Institut (Hrsg.) (2004): *Eckwerte zur Medienerziehung. Reform der sächsischen Lehrpläne*. Radebeul: Comenius Institut
- Comenius, Johann A. (1657): *Grosse Didaktik*. Übers. und hrsg. von Andreas Flitner. 7. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta 1992
- Crespo, Donaciano B. (2002): Einsatz der Kommunikationsmedien und Neuen Technologien im Bildungsbereich Spaniens: Forschungstendenzen. In: Herreros, Mariano C.; Crespo, Donaciano B. (Hrsg.), a. a. O., S. 133–142
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- Faulstich, Werner; Lippert, Gerhard (1996): *Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und II*. Paderborn: Schöningh
- Gallsch, Ulrike; Moll, Stefan; Tulodziecki, Gerhard (2000): Aus- und Fortbildungssituation zur Medienerziehung in der Grundschule: Ergebnisse von Analysen und Befragungen. In: Tulodziecki, Gerhard/ Six, Ulrike, u. a., a. a. O., S. 385–458
- Garcia, Maria L. (2002): Motive der Lehrkräfte für die Integration der Massenmedien im Unterricht. In: Herreros, Mariano C.; Crespo, Donaciano B. (Hrsg.), a. a. O., S. 123–131
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. München: Juventa, S. 160–197
- Gudjons, Herbert (1986): *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hagemann, Wilhelm (2001): Von den Lehrmitteln zu den Neuen Medien – 40 Jahre schulbezogener Medienentwicklung und Mediendiskussion. In: Herzig, Bardo (Hrsg.) (2001), a. a. O., S. 19–55
- Heimann, Paul (1962): *Didaktik als Theorie und Lehre. Die Deutsche Schule*, 54 (1962), S. 407–427
- Herreros, Mariano C.; Crespo, Donaciano B. (Hrsg.) (2002): *Medienforschung in Deutschland und Spanien*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Herzig, Bardo (2001): Medienerziehung und informatische Bildung – Ein semiotischer Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In: Herzig, Bardo (Hrsg.), a. a. O., S. 129–164
- Herzig, Bardo (Hrsg.) (2001): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hickethier, Knut (2002): Medien und Kultur – Medienkultur. In: Gansel, Carsten; Enslin, Anna-Pia (Hrsg.): *Literatur – Kultur – Medien: Facetten der Informationsgesellschaft*. Berlin: Weidler, S. 203–229
- Holzer, Horst (1974): *Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt*. München: Hanser
- Hugger, Kai-Uwe (2001): *Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: Kopaed
- Intel (Hrsg.) (2000): *Lehren für die Zukunft*. Deutsche Adaption: Akademie Dillingen. Auslieferung: Donauwörth: Auer
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor
- JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (2003): *Jahresbericht 2003*. München: JFF
- Keilhacker, Martin; Keilhacker, Margarete (1955): *Kind und Film*. Stuttgart: Klett
- Kerres, Michael (2003): Medien in der Erziehungswissenschaft. Status und Probleme. In: *Medienpädagogik*. <<http://www.medienpaed.com/03-1/kerres03-1.pdf>> (12.02.05)
- Kerstiens, Ludwig (1971): *Medienkunde in der Schule. Lernziele und Vorschläge für den Unterricht*. 2. Aufl., 1971. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klingberg, L. (1972): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen
- KMK – Kultusministerkonferenz (1995): *Medienpädagogik in der Schule*. Bonn: KMK-Sekretariat

- KMK – Kultusministerkonferenz (1997): Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen. Bonn: KMK-Sekretariat
- Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: medien praktisch. 20 (1996) 78, S. 11–15
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2000): Vorläufige Rahmenrichtlinien «Moderne Medienwelten». Sekundarschule. Halle: Kultusministerium
- Landesanstalt für Medien NRW und Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie NRW (Hrsg.) (o.J.): Mit Medien leben lernen. [<http://www.gmk-net.de/pdf/mitmedienlebenlernen.pdf>] (12.02.05)
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2004): Medienkompetenz in Schule und Unterricht – MKSU [<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/mksu/>] (06.02.05)
- Mandl, Heinz/ Gruber, Hans/ Renkl, Alexander (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L.J./ Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 2. Aufl., Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 139–148
- Media Perspektiven (2004): Daten zur Mediensituation in der Bundesrepublik 2004. Frankfurt a.M.: Media Perspektiven
- Medienpädagogik heute (2002): Eine Diskussionsrunde. In: medien + erziehung. 46 (2002), S. 211–221
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung. Rahmenkonzept. Frechen: Ritterbach
- Mitzlaff, Hartmut; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (1998): Grundschule und Neue Medien. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule
- Moser, Heinz (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich
- Niesyto, Horst (2001): VideoCulture – interkulturelle Kommunikation mit Video. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hrsg.), a. a. O., S. 351–362
- Nowak, Werner (1967): Visuelle Bildung – ein Beitrag zur Didaktik der Film- und Fernseherziehung. Villingen: Neckar-Verlag
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Röll, Franz J. (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2004): Lehrpläne für das Gymnasium. Radebeul: Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut)
- Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1987): Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Opladen: Leske + Budrich
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich
- Six, Ulrike; Frey, Christoph; Gimmler, Roland (2000): Medienerziehung in der Grundschule aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern: Ergebnisse einer repräsentativen Telefonbefragung. In: Tulodziecki, Gerhard/ Six, Ulrike, u. a., a. a. O., S. 31–229
- Six, Ulrike; Frey, Christoph; Gimmler, Roland (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich
- Sonnenschein, Sabine (2004): Wie es euch gefällt! Ausserschulische Jugendarbeit mit Medien – Trends und Tendenzen. Eine Bestandaufnahme auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen in der Medienpädagogischen Praxis. In: Bergmann, Susanne, u. a. (Hrsg.), a. a. O., S. 14–20
- Spanhel, Dieter; Tulodziecki, Gerhard (2001): Rahmenkonzept für neue Medien im Lehramtsstudium: Basis- und Zusatzqualifikation. In: Bentlage, Ulrike; Hamm, Ingrid (Hrsg.), a. a. O., S. 9–25
- Straka, Gerald A.; Macke, Gerd (2002): Lern-lehrtheoretische Didaktik. Münster: Waxmann
- Strittmatter, Peter/ Niegemann, Helmut (2000): Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Sturm, Hertha (1982): Der rezipienten-orientierte Ansatz in der Medienforschung. In: Publizistik. 27 (1982), S. 89–97
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (1999): Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema «Umgang mit Medien und Informationstechnologien (UMI)». Erfurt: Kultusministerium

- Tulodziecki, Gerhard (1983): Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. *Unterrichtswissenschaft*. 11 (1983), S. 27–45
- Tulodziecki, Gerhard (1994): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: *Pädagogische Rundschau*. 52 (1998), S. 693–709
- Tulodziecki, Gerhard (2000): Vergleichende Zusammenfassung und Empfehlungen. In: Tulodziecki, Gerhard/ Six, Ulrike, u. a., a. a. O., S. 459–484
- Tulodziecki, Gerhard (2003): Gestaltung einer netzbasierten Lernumgebung für einen Fernstudiengang zu «Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung». In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter; de Witt, Claudia (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. Opladen: Leske + Budrich, S. 245–255
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo (2002): *Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo (2004): *Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Tulodziecki, Gerhard; Moll, Stefan, Gallasch, Ulrike (2001): Fallbeispiele für die Verankerung neuer Medien in der Lehrerbildung: Universität Gesamthochschule Paderborn. In: Bentlage, Ulrike; Hamm, Ingrid (Hrsg.), a. a. O., S. 107–122
- Tulodziecki, Gerhard; Schöpf, Katrin (1992): Zur Situation der schulischen Medienpädagogik in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Ein deutsch-amerikanischer Dialog*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 104–176
- Tulodziecki, Gerhard, u. a. (1995): *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Unterrichtsbeispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard; Six, Ulrike, u. a. (2000): *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich
- Vollbrecht, Ralf (2002): *Jugendmedien*. Tübingen.: Niemeyer
- Winterhoff-Spurk, Peter (2004): *Medienpsychologie. Eine Einführung*. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer
- Wolgast, Heinrich (1896): *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend*. Neuausgabe, Worms: Wunderlich 1950